

ANAIS

VIII Fórum NEPEG

de Formação de Professores de Geografia

A Geografia no Cenário das Políticas Públicas
Educativas Contemporâneas

Organização



Apoio

EXPEDIENTE

Coordenação dos Anais do Fórum NEPEG

Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti – UFG

Profa. Dra. Míriam Aparecida Bueno – UFG

Comitê Editorial

Profa. Dra. Adriana Olívia Spósito Alves Oliveira – UFG

Prof. Dr. Denis Richter – UFG

Profa. Dra. Eliana Marta Barbosa de Moraes- UFG

Profa. Dra. Eunice Isaias da Silva – CEPAE/UFG

Profa. Dra. Izabella Peracini Bento – UFG/Catalão

Profa. Dra. Karla Annyelly Teixeira de Oliveira – UFG

Profa. Dra. Loçandra Borges de Moraes – UEG/Anápolis

Profa. Dra. Lorena Francisco de Souza – UEG /Itapuranga

Profa. Dra. Lucineide Mendes Pires – UEG/Morrinhos

Profa. Dra. Valéria de Oliveira Roque Ascensão – UFMG

Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza – UFG

Comissão Científica

Eliana Marta Barbosa Moraes – UFG

Eunice Isaias da Silva – UFG

Flavia Gabriela Domingos Silva – UFG

Gabriel da Costa Cabral - UFG

Janaina Borges de Sousa - UFG

Laís Nara Gomes de Freitas UFG

Michele Andrade da Silva - UFG

Samuel de Oliveira Mendes - UFG

Valeria de Oliveira Roque Ascensão – UFMG

Vanilton Camilo de Souza – UFG

Geísa Flores Mendes - UESB

Helena Copetti Callai – UNIJUI

Ivaine Maria Tonini – UFRGS

Ivanilton José de Oliveira - UFG

Izabella Peracine Bento – UFG

Jader Janer Moreira Lopes – UFF

Jerusa Vilhena de Moraes - UFSP

Jorge Luiz Barcellos da Silva - UFSP

Jussara Fraga Portugal - UNEB

Kamila Santos de Paula Rabelo – Uni-EVANGÉLICA

Karla Annyelly Teixeira de Oliveira - UEG

Lígia Beatriz Goulart - UFRGS

Liz Cristiane Dias Sobarzo - UFP

Loçandra Borges Moraes - UEG

Lorena R Ferreira - UEG

Lucineide Mendes Pires - UEG

Maria Betanha Cardoso Barbosa - UFOPA

Maria Francineila Pinheiro dos Santos - UFAL

Míriam Aparecida Bueno - UFG

Mugiany Oliveira Brito Portela - UFPI

Odiones de Fátima Borba – Uni-EVANGÉLICA

Priscylla Karoline de Menezes - UEG

Rafael Straforini - UNICAMP

Robson Alves dos Santos - UFG

Rogata Soares Del Gaudio- UFMG

Rosalina Braga - UFMG

Sílvia Fernanda Cantóia - UNESP

Sonia Maria Vanzella Castellar - USP

Suzana Ribeiro Lima Oliveira - UFG

Suzete Buque – UP Moçambique

Valéria de O. Roque Ascensão - UFMG

Valeriê Cardoso Machado – IF Paraná

Vania Rubia Vlach - UFU

Wellington Alves Aragão – UFG



ANAIS

VIII Fórum NEPEG

de Formação de Professores de Geografia

A Geografia no Cenário das Políticas Públicas
Educação Contemporâneas

Caldas Novas, GO
2016

Sumário

13 Apresentação

15 **GT 1** Linguagens para o Ensino de Geografia

19 **CARTOGRAFIAS DE QUEM PRODUZ CARTOGRAFIAS**

NARRATIVAS SOBRE CRIANÇAS, MAPAS E ESCOLAS

Daniel Luiz Poio Roberti; Jader Janer Moreira Lopes

25 **INCLUSÃO COMO PROCESSO SOCIAL**

CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA EM AULA DE GEOGRAFIA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Santiago Alves de Siqueira

33 **A LINGUAGEM CARTOGRAFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

UMA EXPERIENCIA DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DO PIBID

Alana Cerqueira de Oliveira Barros; Maristela Rocha Lima; Jussara Fraga Portugal

41 **CARTOGRAFIAS DE QUEM PRODUZ CARTOGRAFIAS**

NARRATIVAS SOBRE CRIANÇAS, MAPAS E ESCOLAS

Daniel Luiz Poio Roberti; Jader Janer Moreira Lopes

47 **ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA CARTOGRAFIA**

DISCUSSÃO PRELIMINAR

Milla Barbosa Pereira; Profª. Drª. Marise Maria Santana da Rocha

53 **PRÁTICAS LÚDICAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR**

Angélica Mara de Lima Dias; Bismark Fernandes Gomes da Silva; Regina Celly Nogueira da Silva

61 **ENSINAR E APRENDER CARTOGRAFIA**

A EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA NO COTIDIANO ESCOLAR

Manuela Evangelista da Silva; Vanessa Lima de Jesus; Maristela Rocha Lima; Jussara Fraga Portugal

71 **A CARTOGRAFIA NA SALA DE AULA**

EXPERIÊNCIAS DO PIBID NO SERTÃO DO SISAL

Naiara da Silva Lima; Gilcélia Silva de Oliveira; Maria Madalena Mota de Araújo; Jussara Fraga Portugal

81 **OS USOS DO ARGUMENTO PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 9º ANO NO ENSINO DA LINGUAGEM GEOGRÁFICA, A PARTIR DO CONCEITO DE TERRITÓRIO**

Eden Correia Carli; Prof. Dra. Jerusa Vilhena de Moraes

89 **LEVANTAMENTO DA CONCEPÇÃO DE RISCO AMBIENTAL ENTRE ALUNOS DO 6º ANO ATRAVÉS DE DESENHOS**

Celso da Costa Fonte; Carla Juscélia de Oliveira Souza

- 97 **PIBIB**
DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA
Gizelle dos Santos Galdino; Patrícia Tavares dos Anjos; Paula Junqueira da Silva
- 105 **MAQUETES TÁTEIS E A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE PROPORCIONALIDADE E DO CONCEITO DE ESCALA CARTOGRÁFICA POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL**
Flávia Gabriela Domingos Silv; Miriam Aparecida Bueno
- 113 **ATLAS ESCOLARES MUNICIPAIS E CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DO LUGAR**
Janiane Divina dos Santos Honda; Miriam Aparecida Bueno
- 121 **O RAP, O GRAFITE A GEOGRAFIA ESCOLAR**
LINGUAGENS E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Bismark Fernandes Gomes da Silva; Angélica Mara de Lima Dias; Luiz Eugênio Pereira Carvalho
- 127 **MAPAS MENTAIS COMO METODOLOGIA DE ENSINO EM GEOGRAFIA**
PRÁTICAS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM INHUMAS/GO
Gabriella Goulart Silva
- 135 **PIBID COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO PARA ALUNOS DO ENSINO BÁSICO**
Alencar dos Santos Veríssimo
- 143 **PROJETO “MEU” AMBIENTE**
CONHECENDO MINHA CIDADE ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA
Guibson da Silva Lima Junior
- 149 **GT 2 Formação de Professores em Geografia**
- 153 **O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA**
DILEMAS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS ACADÊMICOS E ESCOLARES
Me.Ivaneide Silva dos Santos; Dr. Rafael Straforini
- 161 **O PIBID INTERDISCIPLINAR UFG NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA**
João Carlos de Lima Neto; Dalva Eterna Gonçalves Rosa
- 169 **O PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA REDE PÚBLICA DE UBERLÂNDIA E UBERABA-MG**
PRIMEIROS RESULTADOS
Adriany de Ávila Melo Sampaio; Antônio Carlos Freire Sampaio
- 177 **A SIGNIFICÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE (GEOGRAFIA)**
Cleusa Farias de Mello; Maria Eveli C. de Albuquerque; Nelcioney José de Souza Araújo
- 183 **QUESTÕES ESTRUTURAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E SUA ATUAÇÃO NA ESCOLA BÁSICA**
Aloysio Marthins de Araujo Junior
- 191 **O COTIDIANO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES**
EXPERIÊNCIAS DO SUBPROJETO GEOGRAFIA PIBID/CERES
Profa. Dra. Jeane Medeiros Silva; Profa. Dra. Sandra Kelly de Araújo; Profa. Ms. Isabel Cristina dos Santos
- 199 **A FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**
VIVÊNCIA A PARTIR DE OFICINAS PEDAGÓGICAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA/PR
Léia Aparecida Veiga; Margarida de Cássia Campos; Ricardo Lopes Fonseca
- 207 **FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO**
EXPERIÊNCIAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA
Margarida de Cássia Campos; Léia Aparecida Veiga; Ricardo Lopes Fonseca
- 215 **EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA**
Ricardo Lopes Fonseca; Margarida de Cássia Campos; Léia Veiga
- 225 **“O OLHAR DA MENTE”**
O LUGAR E A PESQUISA
Waldiney G. Aguiar
- 235 **A FORMAÇÃO EM GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO PIBID/UNEB/CAMPUS V**
SÍNTESE DAS PUBLICAÇÕES DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA
Gean Santos de Novais
- 243 **ESTÁGIO E PRÁTICA DE ENSINO**
BASES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA
Thalita Aguiar Siqueira; Gracielle de Souza Silva Guichard
- 251 **CONHECIMENTOS CARTOGRÁFICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS**
UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS/SP
Thiara Vichiato Breda; Celso Dal Ré Carneiro
- 259 **CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DA PROPOSTA FORMATIVA DO PIBID**
Luline Silva Carvalho
- 267 **OBRAS DIDÁTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA**
Janete Regina de Oliveira; Vivian Batista da Silva
- 275 **DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE**
Profª Dra Regina Celly Nogueira da Silva
- 283 **O CONCEITO DE LUGAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS**
Ismael Donizete Cardoso de Moraes
- 291 **FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TIMOR-LESTE**
A CODOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE GEOPOLÍTICA DA UNTL
Vanessa Lessio Diniz
- 301 **INCLUINDO AS DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE GEOGRAFIA**
Ruan Pinheiro do Nascimento Faria
- 309 **OS SABERES DOS PROFESSORES E ATUAIS ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA**
Juliana Gomes da Silva de Melo
- 317 **A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA**
Priscylla Karoline de Menezes
- 325 **BAIXA PROCURA E ALTOS INDÍCES DE EVASÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA UEG – CAMPUS FORMOSA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA ÀS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE GEOGRAFIA**
Alcinéia de Souza Silva e João Gabriel Gomes

- 333 **GT 3** Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia
- 337 **A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO**
Lair Miguel da Silva
- 345 **A CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA UM ESTUDO DE CASO ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM SÃO PAULO-SP**
Larissa Kaye Nishiwaki; Izabella Peracini Bento
- 353 **A INTERDISCIPLINARIDADE NO ÂMBITO DO ENSINO DA GEOGRAFIA UM ESTUDO DE CASO**
Fabricio da Mata Lucas
- 361 **UMA REFLEXÃO SOBRE A ABORDAGEM E IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA DO AMAZONAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO**
Nildenir da Costa Piro; Ricardo José Batista Nogueira
- 369 **O ENSINO DOS CONTEÚDOS RELATIVOS AO CAMPO E OS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA**
Helena de Moraes Borges
- 377 **PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DO TRABALHO DE CAMPO E DA ABORDAGEM DE ATRATIVOS TURÍSTICOS DO RIO DE JANEIRO**
Fernanda Leão Inácio Alves; João Carlos de Lima Neto; Maria Eleuza do Couto
- 385 **SISTEMA CONCEITUAL OS SOLOS E OS MÉTODOS DE ENSINO NA GEOGRAFIA ESCOLA**
Samuel de Oliveira Mendes; Eliana Marta Barbosa de Moraes
- 393 **CONTEUDOS DE GEOGRAFIA URBANA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO E AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PRESENTES NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM**
Roberta Silva Marques
- 399 **TRABALHO DE CAMPO COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS UM ESTUDO DE CASO DO BOSQUE DOS BURITIS EM GOIÂNIA-GO**
João Marques de Souza Neto; Magda Alves David de Brito; Rafael Santana Borges
- 407 **GEOGRAFIA E CANÇÃO UMA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA RELAÇÃO CIDADE-CAMPO**
Diego Pinheiro Alencar; Priscylla Karoline de Menezes
- 415 **CONTEÚDOS BIOGEOGRÁFICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA UMA REFLEXÃO A PARTIR DE LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL II**
Odicleide Coutinho do Nascimento; Davi Araújo Santos; Ivan de Matos e Silva Junior
- 423 **ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO BUSCANDO COMPREENDER A CONCEPÇÃO DE CAMPO ENTRE OS ALUNOS DO 5º ANO DAS ESCOLAS NO CAMPO EM IPORÁ-GO**
Silvaci Gonçalves Santiano Rodrigues; Jackeline Silva Alves; Luana Cândido de Sousa
- 431 **O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I POR PROFESSORES PEDAGOGOS**
Wellington Alves Aragão
- 441 **O ENSINO DOS TEMAS TRANSVERSAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR A ORIENTAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**
Lucas Gomes Ferreira; Izabella Peracini Bento
- 449 **A ABORDAGEM DO LUGAR EM UM LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Hugo de Carvalho Sobrinho; Cristina Maria Costa Leite
- 459 **O ESTUDO DO RELEVO E INTERPRETAÇÕES DO VIVIDO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Lorena Raniely Ferreira; Profa. Dra. Valéria de Oliveira Roque Ascenção; Prof. Dr. Roberto Célio Valadão
- 467 **ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS EM ESCOLAS DE ANÁPOLIS/GO ANÁLISE E PROPOSIÇÕES**
Profª Dra. Odiones de Fátima Borba; Taiane Oliveira Miranda Silva; Carla Adriana Ataíde Oliveira
- 477 **ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNO SURDO EM ESCOLA BILÍNGUE**
Célia Ferreira dos Reis; Adriany de Ávila Melo Sampaio
- 485 **AS TEMÁTICAS DA CIDADE E O CONCEITO DE SEGREGAÇÃO SÓCIO-ESPACIAL E NO ENSINO DE GEOGRAFIA UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA**
Manoel Victor Peres Araújo
- 493 **O ENSINO DO CONTEÚDO DE SOLOS E AS PRÁTICAS DOCENTES DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS**
Beatriz Alves Salarini; Profª. Drª. Adriana Olivia Alves
- 501 **O ENSINO DE RELEVO PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**
Mavistelma Teixeira Carvalho Borges
- 509 **AÇÕES EDUCATIVAS EM ESCOLAS NO ENTORNO DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO RELAÇÕES COM O VIVIDO?**
Viviane Cristina de Paula; Profa. Dra. Valéria de Oliveira Roque Ascenção
- 515 **JOGOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA UMA METODOLOGIA PARA CONSTRUIR CONHECIMENTOS SOBRE IMPACTOS AMBIENTAIS NO RIO JANEIRO**
Luana Maria Xavier Silva; Edson Oliveira de Jesus; Samuel de Oliveira Mendes
- 525 **O ESTUDO DO TERRITÓRIO GOIANO POR MEIO DA REDE DE TRANSPORTE RODOVIÁRIO PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
Georgio Herison Sousa e Silva
- 531 **A ABORDAGEM DO PERCURSO NA REALIZAÇÃO DE TRABALHOS DE CAMPO UMA EXPERIÊNCIA COM A UTILIZAÇÃO DE PERFIS TOPOGRÁFICOS DURANTE O TRAJETO GOIÂNIA (GO) - RIO DE JANEIRO (RJ), 2015**
Gustavo Cardoso Abreu; Tiago Nogueira Paixão; Izabelle de Cássia Chaves Galvão
- 539 **DILEMAS EXTRUSIVOS E INTRUSIVOS NAS PRÁTICAS DOCENTES DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS**
Gabriel Brasil de Carvalho Pedro
- 547 **A GEOGRAFIA ESCOLAR E SEUS CONTEÚDOS DILEMAS ENTRE CURRÍCULO E ENEM**
Michele Andrade da Silva; Janaina Borges de Sousa
- 553 **A GEOGRAFIA E AS TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS BREVE ENSAIO DA RELAÇÃO RELEVO-TRABALHO DE CAMPO EM MATO GROSSO**
Cleyton Normando da Fonseca
- 561 **O ENSINO DO CONTEÚDO ÁFRICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DO PIBID**
Rafael Denis Teixeira da Cunha; Rafael Alonso Jeronimo Corvalan; Mariana Brockes Campos

- 569 **ACESSIBILIDADE URBANA E ENSINO DE GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA**
Edna Maria Ferreira de Almeida
- 575 **A CIDADE DE CALDAS NOVAS/GO E AS ÁGUAS TERMAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR**
Camylla Silva Otto
- 583 **EMPREGO E DESEMPREGO NA PERSPECTIVA DA GLOBALIZAÇÃO**
O COTIDIANO COMO CAMINHO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA
Alyne Rodrigues Cândido Lopes; Janainni Gomes de Andrade
- 591 **OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS**
Izabelle de Cássia Chaves Galvão; Adriana Olívia Alves
- 599 **CONTEÚDOS, TEMAS E CONCEITOS E O LUGAR DOS ELEMENTOS DO MEIO FÍSICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA**
Adriana Olívia Alves; Malu Ítala Araújo Souza
- 609 **"DESFILE DE GAVETAS" NA GEOGRAFIA ESCOLAR**
A DISSOCIAÇÃO DOS CONTEÚDOS DAS TEMÁTICAS FÍSICAS
Emmanuele Rodrigues Antonio; Malu Ítala Araújo Souza
- 617 **O ENSINO DE BACIAS HIDROGRÁFICAS NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA EM HIDROLÂNDIA-GO**
Ludmylla Teodoro da Silva
- 627 **OS CONTEÚDOS NA GEOGRAFIA ESCOLAR: A CONTRIBUIÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ABORDAGENS DAS TEMÁTICAS REFERENTES AO ESPAÇO RURAL EM ESCOLAS DE SENADOR CANEDO/GO**
Janainni Gomes de Andrade

635 **GT 4** Políticas curriculares e Programas para a Docência em Geografia

- 639 **O CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA PARAÍBA**
ANALISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES
Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro; David Luiz Rodrigues de Almeida
- 647 **DISCUSSÕES INICIAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DA DISCIPLINA GEOGRAFIA**
Aluê Gomes da Silva; Ana Flávia Borges de Oliveira; Adriany de Ávila Melo Sampaio
- 655 **EDUCAÇÃO PARA O RISCO**
PRESENÇA EM CURRÍCULOS INTERNACIONAIS E POSSIBILIDADES PARA OS BRASILEIROS.
Veridiane Meire da Silva; Carla Juscélia de Oliveira Souza
- 663 **MODALIDADE DE ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE GEOGRAFIA**
MATO GROSSO
Meire Rose dos Anjos Oliveira; Edson Luis Ismael do Carmo
- 671 **PADRÕES DE ESTABILIDADE E DE MUNDANÇA CURRICULARES EM UM CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA**
NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Marcone Denys Dos Reis Nunes; Rafael Straforini

- 679 **PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EM GEOGRAFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO RIO DE JANEIRO**
DESAFIOS, DIÁLOGOS E TENSÕES ENTRE A DIVERSIDADE DE SUJEITOS E A POLÍTICA DO CURRÍCULO MÍNIMO
Thiago Manhães Cabral
- 689 **SOBRE A GEOGRAFIA ACADÊMICA E A GEOGRAFIA ESCOLAR**
Anna Cristina Corrêa Silveira; Valéria de Oliveira Roque Ascenção
- 697 **O LEGADO DOS PCNS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA**
Mugiany Oliveira Brito Portela; Lana de Sousa Cavalcanti
- 707 **POLÍTICAS CURRICULARES**
O CASO DOS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA DO RIO DE JANEIRO E GOIÁS
Loçandra Borges de Moraes; Karla Annyelly Teixeira de Oliveira; Ana Cláudia Ramos Sacramento; Ana Cláudia Ramos Sacramento

715 **GT 4** Fundamentos Teóricos e o Ensino de Geografia

- 719 **ENSINO DE GEOGRAFIA**
UMA REFLEXÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE PÚBLICA DO GAMA-DF (2015)
Daniel Rodrigues Silva Luz Neto
- 727 **LUGAR E GEOGRAFIA HUMANISTA**
POSSIBILIDADE DE ENSINAR-APRENDER GEOGRAFIA
Rodrigo Capelle Suess; Cristina Maria Costa Leite

Apresentação

O **Fórum NEPEG de Formação de Professores** é um evento científico realizado a cada dois anos pelo Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG), que se encontra em sua oitava edição intitulada **VIII Fórum NEPEG de Formação de Professores “A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais contemporâneas”**. Este evento tem como objetivo discutir a produção do conhecimento geográfico no campo do currículo, das políticas públicas educacionais, do processo de ensino e aprendizagem bem como da formação de professores de Geografia.

O Fórum NEPEG tem sido destinado aos professores e estudantes de cursos de licenciatura em Geografia; professores de Geografia da Educação Básica; pesquisadores do ensino de Geografia; estudantes envolvidos na iniciação científica; coordenadores de cursos de licenciatura em Geografia; coordenadores de práticas e de estágios, e demais interessados na sua temática. O público participante do evento cada vez mais tem sido constituído por professores pesquisadores de diversos estados brasileiros, o que reforça o papel do Fórum NEPEG como um lugar de discussão e produção na área da educação geográfica.

O evento possibilita a integração entre ensino, pesquisa e extensão, bem como entre ensino superior e ensino básico, favorecendo a criação de um espaço privilegiado para articular pesquisadores, professores e estudantes da área de Ensino de Geografia. O Fórum contribui também com esses profissionais ao possibilitar a comunicação, divulgação e a discussão dos resultados obtidos em pesquisas científicas dessa área, de forma sistematizada nos anais e livros resultantes de cada um dos Fóruns.

Como atividades propostas para esta edição do Fórum tem-se a conferência de abertura, a realização de duas mesas

redondas, de cinco Grupos de Trabalhos (GT's) e a plenária final. Com o intuito de dinamizar as discussões realizadas entre os participantes do evento, estruturou-se o debate em torno dos trabalhos encaminhados para o Fórum no interior dos GT's, organizados desde o planejamento do Fórum no contexto das reuniões quinzenais realizadas pelo Grupo Nepeg. Na ocasião, elegeu-se os temas dos GT's, que compõem o presente evento, e os professores que iriam coordená-los. Em seguida, foram abertas inscrições para os membros do Nepeg e iniciou-se os Grupos de Estudos em torno de cada temática. O intuito dessa organização foi o de, a partir de leituras prévias, problematizar a temática tratada em cada GT, evitando-se, dessa forma, a apresentação dos trabalhos em contrapartida ao favorecimento do debate em torno destes.

Dos 97 trabalhos encaminhados para os GT's do Fórum, foram aprovados 88, sendo 17 trabalhos para o *GT I - Linguagens para o ensino de Geografia*, 22 para o *GT II - Formação de Professores em Geografia*, 38 para o *GT III - Temas e conteúdos no ensino de Geografia*, 09 para o *GT IV - Políticas curriculares e programas para a docência em Geografia*, e 02 trabalhos para o *GT V - Fundamentos teóricos e o ensino de Geografia*.

Para contribuir com o debate em cada GT, bem como com a comunidade científica, que não pôde participar de determinado GT ou dessa edição do Fórum Nepeg, o presente Anais traz em seu interior os textos problematizadores de cada GT bem como os trabalhos que serão discutidos em seu interior.

Boa leitura!

Comissão Científica



GT 1

Linguagens para o Ensino de Geografia

Carolina Machado Rocha Busch Pereira | UFT
Lorena Francisco de Souza | UEG

Podemos considerar a ementa desse GT com a seguinte formulação: a relação dos saberes pedagógicos, conceituais, curriculares e metodológicos nos processos de ensino e aprendizagem da didática da Geografia, articulando cultura e diálogos de saberes nas práticas docentes e nas diversidades educacionais em espaços escolares e não escolares, no contexto da educação indígena, quilombola, étnica-racial, do campo, de jovens e adultos, inclusiva entre

outras. Considerando temas relacionados à utilização de diferentes linguagens no ensino de Geografia como o uso de vídeo, fotografia, música, teatro, charge/cartum/histórias em quadrinhos, literatura entre outras formas de expressão artística.

A ideia inicial deste Grupo de Trabalho é contemplar, no âmbito da discussão, duas possibilidades que nos são muito caras, frente aos processos formativos importantes para o professor e os atores envolvidos

no processo de ensino-aprendizagem, sendo elas as diferentes linguagens ao ensinar geografia e a diversidade de contexto do processo de ensinar. Inicialmente, o GT contemplava o ensinar geografia em diferentes contextos, entretanto nesta edição do Fórum NEPEG foi associado o debate sobre as diferentes linguagens no ensino de geografia. Desta forma o grupo de trabalho “Linguagens para o ensino de Geografia” reúne um grande número de trabalhos com uma diversidade de temas relativamente ampla.

Para Sacramento (2012) diferentes linguagens são utilizadas como instrumentos de aprendizagem para viabilizar a construção do conhecimento ministrado em aula. Assim, torna-se importante, na prática educativa, a construção de diferentes propostas didático-metodológicas que permitam a articulação entre os saberes dos professores e o saber trazido pelo aluno, seu conhecimento prévio, suas experiências vivenciadas. Nesse âmbito, trouxemos para o debate Santos e Chiapetti (2011) que analisaram o uso de linguagens alternativas (TV/vídeo, fotografia, charge/cartum/histórias em quadrinhos e teatro/dramatização e a música) como subsídio às aulas de Geografia em uma escola estadual de Itabuna-BA. As autoras acrescentam ainda que

Para a construção do conhecimento, é necessária uma relação do sujeito aprendente com o 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 relacioná-lo ao dia a dia dos alunos. Assim, a utilização de recursos didático-pedagógicos alternativos, como as atividades lúdicas, constitui-se numa poderosa ferramenta, que permite trabalhar os conteúdos geográficos de modo crítico e criativo (SANTOS e CHIAPETTI, 2011).

Desse modo, as atividades consideradas lúdicas tornaram-se um importante recurso didático-pedagógico nas práticas de ensino, principalmente quando procuram utilizar o cotidiano como ponto de partida.

Val e Ferraz (2009) ao discutirem o conceito de paisagem e obras artísticas, lembram que o geógrafo tem no olhar a paisagem como ponto de partida do processo de estudo e reflexão sobre os determinantes espaciais da sociedade. Assim “o aprimorar esse olhar a partir da experiência acumulada pelos artistas em seus quadros e obras pictóricas torna-se de grande importância e de crucial necessidade para a sua formação” (p.30). Já Cazetta (2007) traz uma reflexão acerca da linguagem (cartográfica) para além dos métodos e técnicas empregados na produção e confecção de mapas, compreendendo que as escolhas dos cartógrafos apontam vestígios político-estéticos e maneiras de agir no território.

Porém, mais que propostas didáticas, as linguagens servem para a leitura de mundo e são componentes da aprendizagem que estimulam os alunos. Fazendo uso de tais componentes em sala de aula, colaboramos para que o aluno construa uma nova visão do espaço; desperte o interesse pelos temas geográficos; obtenha informações e dados para a compreensão dos fenômenos espaciais; tenha sua aprendizagem facilitada e potencializada; ilustre noções mais abstratas; desenvolva a experimentação concreta. As diferentes linguagens são aportes importantes tanto para o professor no decorrer da aula, quanto à produção de conhecimento do aluno.

Sendo assim a educação geográfica deve estar atenta às linguagens para compreender as diferentes leituras presentes nas escolas e também aos diferentes contextos em que ela se apresenta.

Considerando esses aspectos, a geografia escolar, segundo Cavalcanti (2002), tem procurado pensar o seu papel nessa sociedade em mudança, indicando novos conte-

údos, reafirmando outros, questionando os métodos convencionais, postulando novos. Diante das mudanças no ensino, é necessário pensar um ensino de Geografia comprometido com a cidadania; e pensar o lugar de vivência do aluno e a vivência desse lugar no processo de ensino-aprendizagem.

A prática docente deve proporcionar momentos diferentes na sala de aula, enriquecendo-a, fazendo desse ambiente um lugar onde o aluno pode se expressar, aprender e adquirir conhecimentos. Nesse processo, é salutar que o professor se aproprie de diferentes linguagens que se mostrem favoráveis a aprendizagem do aluno.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Diferentes linguagens na educação geográfica da cidade Rio de Janeiro. **Revista Continentes** (UFRRJ), ano 1, n. 1, 2012. Disponível em <http://r1.ufrj.br/revistacont/pdfs/1/ART5.pdf> Acesso em 08 de novembro de 2015.

SANTOS, Rita de Cássia Evangelista & CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. Uma investigação sobre o uso das diversas linguagens no ensino de Geografia: uma interface teoria e prática. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 15, n. 3, set-dez 2011. Disponível em <http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs-2.2.2/index.php/geografia/article/viewFile/7353/4392> Acesso em 08 de novembro de 2015.

VAL, Rosângela Maria Gonçalves & FERRAZ, Claudio Benito Oliveira. **A linguagem imagética na escola e no ensino da Geografia**. Anais do 10º. Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia – ENPEG, Porto Alegre, 2009. Disponível em [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20\(14\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20(14).pdf) Acesso em 08 de novembro de 2015.

CARTOGRAFIAS DE QUEM PRODUZ CARTOGRAFIAS

NARRATIVAS SOBRE CRIANÇAS, MAPAS E ESCOLAS

Daniel Luiz Poio Roberti
Universidade Federal Fluminense/Angra dos Reis (RJ)
daroberti@yahoo.com.br

Jader Janer Moreira Lopes
Universidade Federal de Juiz de Fora
jjanergeo@gmail.com

RESUMO

O texto fala de mapas, crianças e escolas na visão de quem os viveu. Os professores universitários, que fizeram parte das nossas entrevistas, contribuíram de alguma forma para a formação do campo da Cartografia Escolar no Brasil. A Cartografia Escolar é um campo de pesquisa que surge na interface entre Educação e Geografia, a partir das primeiras discussões empreendidas pelo grupo Geografia e Cartografia Escolar em meados da década de 90 do século XX. Este grupo de pesquisa é coordenado pelas professoras Rosângela Doin de Almeida (UNESP-Rio Claro) e Regina Araújo Almeida (USP/SP) e reúne os principais pesquisadores do campo da Cartografia Escolar. A história do grupo se mistura a dos eventos organizados por ele, como os Colóquios de Cartografia para Criança e Escolares. Desde 1995, quando aconteceu o primeiro colóquio na UNESP-Rio Claro até o de 2014, na Universidade Federal de São João Del Rey, foram 7 eventos de Cartografia para escolares no Brasil. O objetivo desta pesquisa foi compreender os movimentos e práticas cartográficas que se encontram emaranhados nas narrativas dos entrevistados e nos Anais dos colóquios, simpósios e fóruns de Cartografia para Crianças. Constatamos que o campo da Cartografia Escolar sofre influência de várias áreas do conhecimento, principalmente, da psicologia do desenvolvimento e da filosofia. O primeiro movimento da Cartografia Escolar no Brasil sofreu grande influência da matriz psicogenética de Jean Piaget; os movimentos a posteriores são mais heterogêneos, recebendo contribuições epistêmico-didáticas da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski e da Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze.

Introdução

O objeto da nossa pesquisa discute a história da cartografia escolar brasileira. É uma tarefa que se torna complexa, porque corresponde a um processo de desatar nós que se formaram ao longo do processo histórico. A metáfora, que usamos para explicar o trabalho de pesquisa, envolve a relação entre o novelo e seus fios de lã. Os fios do novelo estão amarrados em nós. A

atividade de puxar um fio compreende a de desatar outros tantos. A história da cartografia escolar brasileira é uma das partes constituintes da totalidade histórica do desenvolvimento da cartografia escolar mundial. O novelo da história da cartografia é tecida pelo mesmo nó que amarra e põe em relação a micro-história da experiência brasileira e o contexto macro-histórico internacional da produção dos mapas. O trabalho de

uma forma dialética, entendendo que estas linhas temporais da cartografia estão em constante relação/distensão num movimento progressivo dentro do processo histórico. O processo de interpretação do nosso objeto de pesquisa recebeu as contribuições das ferramentas investigativas originárias da pesquisa qualitativa. Fizemos uso da análise documental e de entrevistas com o intuito de compreender quais são os principais movimentos e atores da história da cartografia e qual é a relação epistemológica entre a cartografia e as outras ciências na formação de campos de saberes autônomos.

A nossa pesquisa busca interpretar, ouvir as pessoas e dialogar com as fontes documentais. Por isso esse trabalho se assenta num viés que historicamente vem sendo reconhecido por pesquisa qualitativa, cujas características metodológicas se adequam mais aos meus propósitos de estudo. Essa tradição acadêmica gira em torno do caráter semiótico que nos formam, pois “O que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o dito num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis.” (GEERTZ, 2008, p.31). A reflexão em cima da frase de Geertz é importante para o leitor perceber o que entendo por fazer uma pesquisa qualitativa.

Tanto o discurso social como a atividade interpretativa são práticas culturais e atingem a um determinado fim: a comunicação. De um lado, o “discurso” é uma criação do sujeito que fala e do outro lado, a atividade “interpretativa” é uma ação do indivíduo, que ouve, e pretende entender o dito e quem falou. Eles são as duas faces da mesma moeda; encontram-se entrelaçados na cultura. Os dois são produtos/produtores de significados.

A pesquisa qualitativa me permite “salvar o dito num tal discurso” e “fixá-lo em formas pesquisáveis” de alguns jeitos. Os meios, que eu escolhi, se desdobraram no que Geertz (2008, p.29) acaba chamando

de “alargamento do discurso humano”. As fontes documentais e as narrativas dos sujeitos preenchem os interstícios da história com um passado que vem à tona, permeados pelos conflitos ideológicos e pela interpretação do pesquisador. Um determinado pensamento achado num documento, a fala de um entrevistado e a reflexão do pesquisador tem um caráter causal. Tudo faz parte do que deixamos de registro para outros terem acesso.

Quais são as ferramentas analíticas que resgatam os registros dos tempos passados e ao mesmo tempo produzem novos? Dentro das possibilidades de investigação, que o método qualitativo nos oferece, escolhemos trabalhar com a História Oral. Este registro de pesquisa é uma forma interessante de interpretação dos dados, porque retira das mãos do pesquisador um certo protagonismo sobre a própria produção acadêmica. Apesar de o pesquisador ter a responsabilidade de entregar o trabalho científico concluído, a variável que mais foge do controle dele é a narrativa do sujeito, que faz parte da pesquisa.

[...] a história oral não somente suscita novos objetos e uma nova documentação [...], como também estabelece uma relação original entre historiador e os sujeitos da história. [...] uma testemunha não se deixa manipular tão facilmente quanto uma série estatística, e o encontro propiciado pela entrevista gera interações sobre as quais o historiador tem somente um domínio parcial (FRANÇOIS, 2001, p. 23).

E o que é uma narrativa? Como operacionalizar a oralidade do sujeito na pesquisa? Qual é a diferença entre a metodologia de interpretação da História Oral e dos registros das fontes documentais? Para responder a essas questões recorro à obra de Walter Benjamin.

O pensamento de Walter Benjamin me deu pistas para entender o que é uma narrativa. Primeiro, Benjamin distingue

a narrativa da informação. Para o escritor alemão, não tem como precisar o momento do surgimento da narrativa na história; diferentemente da informação. A informação é tão antiga quanto à narrativa, mas a primeira “destacou-se uma forma de comunicação que, por mais antiga que fossem suas origens, nunca havia influenciado decisivamente a forma épica” (BENJAMIN, 2012, p.202). A “forma épica” que Benjamin se refere é a narrativa. A informação passou a se sobrepor à narrativa, na história da comunicação humana, no momento de consolidação da burguesia, cuja classe fez uso da imprensa, no período histórico do alto capitalismo (BENJAMIN, 2012).

A informação precisa de uma verificação imediata. Ela vem carregada de explicações próprias. “Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível em si e para si”. (BENJAMIN, 2012, p. 203). Para o escritor alemão, a arte da narrativa evita dar explicações ao ouvinte. Este tem autonomia para interpretar a narrativa como quiser e com isso o episódio contado consegue uma amplitude que na informação não existe.

Depois, Benjamin explica qual é o sentido do narrador. Para o filósofo alemão, o narrador tem a função de “intercambiar experiências” (BENJAMIN, 2012, p.198). “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”. Benjamin ainda acredita que narrar é um ato de transmitir sabedoria, “o lado épico da verdade” (BENJAMIN, 2012, p.201).

As narrativas dos sujeitos se apresentam como uma das formas de reconstrução do objeto de pesquisa pela investigação qualitativa. Nós fizemos a opção pelo uso das entrevistas para compreender a sabedoria do narrador, desde já sabendo que iria me deparar com uma técnica complexa. “As entrevistas absorvem muito tempo e exigem que o investigador deixe os narradores voltarem a contar a sua maneira a experiência

de ser (ou ensinar) um estudante adulto”. (GRAY, 2, citado por BELL, 2008, p.31)¹.

Vigotski (2001) e Ginzburg (1990) são autores que nos ajudaram a discutir a obra do ponto de vista do leitor e da sua relação com a pesquisa documental. Os documentos dão conta de fatos passados, que o pesquisador no momento da interpretação dos dados, assim consegue projetar para situações futuras. Os dois intelectuais acreditam que fatos históricos são reconstruídos a partir de vestígios e evidências do tempo passado. Para eles, uma investigação objetiva só pode ser realizada de uma maneira indireta, pois muitas vezes o pesquisador não viveu o mesmo contexto histórico do seu objeto de pesquisa. Vigotski (2001) chega a comparar o trabalho do historiador² a do geólogo. Assim como o pesquisador acadêmico, o geólogo procura vestígios para remontar o passado.

Contudo, se tivermos em mente a posição do historiador que do mesmo modo estuda, digamos, a revolução Francesa por materiais em que os próprios objetos da sua pesquisa não estão dados nem inseridos, ou o geólogo, veremos que toda uma série de ciências está diante da necessidade de antes recriar o seu objeto de estudo com o auxílio de métodos indiretos, isto é, analíticos. (VIGOTSKI, 2001, p.25)

Ginzburg (1990) compara o trabalho do pesquisador acadêmico ao do médico. A prática da medicina diagnóstica procura identificar a doença do paciente e buscar um tratamento eficaz, a partir da análise de um conjunto de sintomas. A ciência médica, assim como a pesquisa acadêmica, não deixa de ser um método analítico indireto.

1 Este trecho faz parte da fala que a professora Janette Gray proferiu em meio ao encontro do grupo de pesquisa que ela coordenava. Uma das participantes do grupo era a doutora Judith Bell.

2 Kramer (2007) analisou os textos de Vigotski e sugeriu o uso do termo “pesquisador” no lugar de “historiador” para a pesquisa qualitativa.

Mesmo que o historiador não possa deixar de se referir, explícita ou implicitamente, a séries de fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva assim como os seus códigos expressivos permanecem intrinsecamente individualizantes (mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira). Nesse sentido, o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural (GINZBURG, 1990, pp. 156-157).

E por fim concordo com o pensamento de Jacques Le Goff, quando o historiador explica que os documentos deveriam ser tratados como verdadeiros monumentos, pois estes permitem recordar “atos inscritos”. Os “documentos-monumentos” “resultam do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si própria” (LE GOFF, 1990, p. 537). Eles não deixam de ser verdadeiras “heranças do passado”, “materiais de memória”. O documento é “uma coisa que fica e dura” é uma peça que o seu significado deve ser desmitificado pelo pesquisador. (LE GOFF, 1990).

Metodologia

O plano de pesquisa foi dividido em dois momentos. No primeiro nível da investigação, utilizamos a pesquisa descritiva com o uso da análise documental dos anais e produções científicas relevantes na área da Geografia brasileira. O procedimento de busca de documentos representa

um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência - a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador - do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida. (CELLARD, 2008, p. 219)

Os documentos analisados ficaram em torno dos anais, boletins e revistas de publicação da AGB (Associação de Geógrafos Brasileiros) e livros da área. Os procedimentos de pesquisa destes materiais se pautaram na análise das categorias mapa como recurso pedagógico, ensino e cartografia inserida no segmento básico escolar. O processo de pesquisa documental é de suma importância para o desenvolvimento da investigação, pois pudemos explorar a nossa opção de tema e definir os conceitos que serão utilizados ao longo da pesquisa.

No segundo nível de análise, optamos pela investigação qualitativa, porque gostaria de compreender a complexidade dos professores que são referências no ensino de cartografia. Entrevistamos professores brasileiros de Geografia que deixaram um importante legado científico para a constituição do campo da cartografia escolar. O objetivo destas entrevistas foi entender o que está por trás dos discursos destes docentes, ou seja, quais são as correntes pedagógicas e as teorias educativas que corroboram com as suas práticas escolares. Segundo Albarello, Françoise, Hibernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges (1995, p.85), a pesquisa qualitativa evoca um paradoxo que “consiste interrogar um ser singular quando as ciências sociais se interessam pelo coletivo. O indivíduo é interrogado quando representante de um grupo social.”

Nós ainda escolhemos as entrevistas semiestruturadas, porque acredito que esta técnica permite que,

o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspectivado, e daí o aspecto parcialmente não diretivo. Por outro lado, porém a definição do objeto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado, e daí, desta vez, o aspecto parcialmente diretivo das intervenções do entrevistador. (ALBARELLO, e et al, 1995, p.87)

Resultados e Discussão

A pesquisa ao acervo documental da AGB demonstrou que os mapas só figuraram nos anais, boletins e revistas em meados da década de 70 do século passado. Até esta década, os mapas apareceram apenas como uma imagem ilustrativa, contendo alguns elementos da linguagem cartográfica. Na década de 80, o mapa apresentou duas novas funções: a primeira como recurso de análise do espaço, já contendo elementos como projeção, escala e legenda e a segunda, como recurso pedagógico de ensino da informação espacial. A partir deste ponto, ocorreu o surgimento de uma cartografia voltada para o ensino básico, que ora aparecia ligada ao eixo temático do ensino e ora dispersa ao longo dos outros eixos temáticos, como “cidade” e “campo”. Só a partir da década de 90 e nos anos 2000 que a AGB criou um eixo temático intitulado “cartografia e ensino” que valorizou o estado da arte de produções acadêmicas sobre a cartografia escolar.

A investigação realizada nos anais dos Colóquios de cartografia para escolares identificou uma ruptura epistemológica no movimento acadêmico da cartografia escolar brasileira. A partir do Colóquio de 2009, realizado na UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), alguns intelectuais que coordenavam os primeiros encontros foram substituídos gradativamente por novos pesquisadores de distintas áreas (além de geografia, outra área que ganhou destaque nos encontros foi a psicologia) e pressupostos teóricos (filosofia, estudos culturais, linguística).

As entrevistas com os principais atores da cartografia escolar brasileira apresentaram categorias que os identificam e reúnem deles num conjunto de intelectuais precursores desse movimento no Brasil. Todos tiveram os mesmos caminhos acadêmicos (universidade, professores e leituras científicas) e até o momento da minha pesquisa posso afirmar que eles beberam na mesma fonte teórica: a psicologia genética do suíço

Jean Piaget. A mudança de matriz teórica de pensamento é um dos marcadores encontrados na pesquisa que explicita o surgimento de uma segunda geração de intelectuais que refletem um tipo de cartografia voltada para o campo da educação e da psicologia. Os professores dessa segunda geração dialogam não mais a matriz teórico-metodológica da psicogenética do espaço, mas com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski e a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze.

REFERÊNCIAS

- ALBARELLO, L., FRANÇOISE, D., HIBERNAUX, J., MAROY, C., RUQUOY, D.; SAINT-GEORGES, P. Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais. (Baptista, L., trad.). Lisboa: Gradiva, 1995.
- BELL, J. Como realizar um projecto de investigação (Cordeiro, M.,J., trad.). Grávida: Lisboa: 2008.
- BENJAMIN, W. Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- CELLARD, A. A análise documental. In: J. E. Poupart (org.). A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FRANÇOIS, E. A fecundidade da história oral. In: AMADO, J.; FERREIRA, M., M. (org.), Usos e abusos da História Oral. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.
- KRAMER, S. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, M. T., JOBIM, S., KRAMER, S. (Orgs.). Ciências humanas e pesquisa: Leitura de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007, p. 57-76.
- LE GOFF, J. História e Memória. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- GEERTZ, C. A interpretação das culturas. - 1.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GINZBURG, C. Mitos, Emblemas e Sinais. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- VIGOTSKI, L. S. Psicologia da Arte (Bezerra, P., trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

INCLUSÃO COMO PROCESSO SOCIAL

CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA EM AULA DE GEOGRAFIA PARA O PROCESSO DE INCLUSÃO ESCOLAR

Santiago Alves de Siqueira
SME/RMEF - PPGGeo/UFSC
santiagopmf@gmail.com

RESUMO

Este artigo é fruto das reflexões feitas a partir das aulas de pós-graduação do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGGeo/UFSC) na disciplina Cartografia e Geografia na escola inclusiva sob orientação da professora Dra. Ruth Emilia Nogueira. Nosso recorte limita-se a uma breve reflexão sobre a importância da inclusão no Ensino Fundamental destacando que para uma escola inclusiva é necessário considerar todos os atores envolvidos direta e indiretamente no processo de inclusão. O currículo, os conteúdos e os processos disciplinares são elementos essenciais à compreensão dos caminhos a trilhar quando o objetivo é a inclusão de todos no ambiente escolar, neste sentido, relatamos uma prática pedagógica em Geografia como possibilidade de inclusão aplicada na Escola Básica Municipal Batista Pereira em Florianópolis-SC, descrevendo as memórias vividas em sala de aula cujo foco foi a utilização de uma metodologia que pudesse congrega alunos em um projeto único de aprendizagens em Geografia.

Palavras-chave: Inclusão, Prática Pedagógica, Aprendizagem em Geografia.

A contribuição da geografia

Como pensar na contribuição possível da geografia no processo de construção de uma escola inclusiva? Para além de uma escola inclusiva, quais as possibilidades da geografia na construção de uma escola para todos?

Para deixar clara nossa compreensão sobre a importância de pensar uma escola para todos sem desconsiderar a relevância de que todos são diferentes, lembramos das palavras de Beyer (2010) que ao refletir sobre o tema argumenta que

Não há como considerar que uma criança com deficiência mental, com autismo, com paralisia cerebral ou com uma deficiência sensorial (visão ou auditiva) possa ter o devido atendimento pedagógico sem uma suficiente distinção de suas características cognitivas e de aprendizagem. (BEYER, 2010, p. 62).

Continua o autor

Por mais excelente que seja a atuação de qualquer professor, as melhores intenções e esforços pedagógicos não responderão às demandas específicas que determinados alunos apresentam em sua aprendizagem,

por apresentarem, exatamente, necessidades educacionais especiais que apenas uma pedagogia diferenciada poderá atender. (BEYER, 2010, p. 62).

Nesse sentido o professor de geografia (mas não só este) deve pensar seu currículo considerando que a chamada comunidade escolar é composta por uma diversidade (diversidade escolar). Este entendimento é condição primeira para se alcançar uma escola inclusiva, uma escola para todos.

Dentro da tradição disciplinar, segundo Cavalcanti (2013, p. 133-134)

a geografia escolar está encarregada de apresentar aspectos naturais e sociais [...] de diferentes lugares do mundo, “agrupados” de diferentes formas, por regiões, por continentes, para que sejam aprendidos pelos alunos.

Quando se pensa na contribuição que a disciplina geografia pode dar no tocante à formação escolar dos alunos é preciso compreender que esse aporte não pode se revelar sem a participação dos demais atores, destacando-se aí a participação das famílias, dos demais funcionários da escola, do contexto do entorno escolar, dos sindicatos e do Estado.

À geografia e ao professor desta disciplina escolar cabe uma contribuição no desenvolvimento desse processo e não a responsabilidade integral.

Possibilidades pedagógicas em geografia

Pensando no trabalho pedagógico a ser desenvolvido em sala de aula o grande desafio de qualquer professor em sua área disciplinar é envolver todos os alunos no intuito de possibilitar a aprendizagem para todos.

Existem vários caminhos possíveis, muitos deles exitosos¹, no desenvolvimento de metodologias voltadas às abordagens de conteúdos geográficos no ensino básico. Nossa prática em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental na rede Municipal de Ensino de Florianópolis nos permite expor uma dessas experiências. Distante de uma receita pronta, esperamos que essa socialização ajude na reflexão sobre a importância de um ensino reflexivo e que permita e estimule a participação de todos os alunos.

Nosso relato trata-se da adoção de uma metodologia que, durante sua prática em sala de aula, se mostrou eficaz para com o despertar do interesse dos alunos para com os temas tratados em geografia (bem como a necessidade de aproximação com outras áreas do conhecimento), ampliação do nível de sociabilidade dos alunos com o envolvimento efetivo de toda a turma através da valorização das habilidades individuais dos estudantes reforçando, nesse contexto, a necessidade de trabalho em grupo.

Esta ação pedagógica nasceu da necessidade (e do desafio) em trabalhar com turmas do Ensino Fundamental cuja principal característica é a forte marca da heterogeneidade, contemplando em uma mesma turma desde alunos semianalfabetos passando por aqueles com dificuldades de aprendizagem, alunos com necessidades especiais e junto destes, o grupo de alunos ditos “normais”.

O grande desafio foi pensar como agregar tanta diferença num projeto comum de aprendizagem geográfica que pudesse respeitar as diferenças e ao mesmo tempo fosse capaz de garantir a aprendizagem de

1 Uma dessas práticas foi o projeto CONSTRUINDO MINHA CIDADE: desenvolvendo conceitos sobre o espaço urbano a partir do jogo SimCity, desenvolvido com alunos da 6ª série do Ensino Fundamental (atual 7º ano). Trabalho divulgado no Encontro Nacional de Geógrafos (ENG) 2010. Disponível em < <http://www.agb.org.br/evento/download.php?idTrabalho=535> > Acesso em 30/11/2015.

acordo com o nível de cada estudante.

O caminho encontrado foi a criação de uma estratégia de ensino que pudesse estimular os alunos, através da pesquisa, a desenvolverem suas próprias habilidades de descobertas e aprendizagens valorizando o caminho da autonomia de pensamento com base nas habilidades argumentativas.

Essa prática permite que cada aluno, dentro de seu próprio tempo, possa desenvolver suas habilidades cognitivas. Distante da avaliação clássica, onde o professor avalia a turma por um determinado conteúdo dado (nem sempre apreendido), nesta prática pedagógica a avaliação é feita com base no desenvolvimento individual de cada aluno (cada qual dentro de seus tempos de aprendizagens) e nas ações de cooperação.

O trabalho com os alunos foi nomeado de Relatórios e Pesquisas em Geografia (RP-Geo), surgiu da necessidade de buscarum método de ensino que pudesse propiciar melhor aprendizado para os alunos com necessidades especiais de aprendizado (alunos com baixa autoestima e em risco social).

Os estudantes são, atualmente, influenciados por uma infinidade de estímulos muitas vezes mais interessante que o velho e presente quadro-giz da escola. A escola continua em déficit no que se refere à sedução para o aprendizado, em especial se considerarmos que os alunos do século XXI ainda frequenta, não raras vezes, uma escola que teima em permanecer no século XX, quando não no XIX.

A proposta pedagógica do RPGeo, parte deste princípio, do entendimento de que é preciso, e urgente, criar oportunidades de aprendizados significativos e, também, autônomo para os alunos. Os objetivos dessa ação foram :

1. Estimular a aprendizagem e o interesse pela pesquisa em Geografia.
2. Compreender a estrutura mundial contemporânea.
3. Desenvolver a capacidade de refle-

xão para buscar soluções sobre conteúdos selecionados.

4. Desenvolver a autonomia na/da aprendizagem.

O público alvo eram alunos da 7ª série (atual 8º ano do Ensino Fundamental). O desafio foi fazer com que estes alunos pudessem compreender, apesar de grande defasagem conceitual, aspectos do espaço mundial contemporâneo em suas características históricas, sociais, econômicas e ambientais.

Para tanto, as atividades propostas aos alunos possuíam um grau de envolvimento baseada em uma tentativa de “sedução didática”

Bem-vindo ao Grande Jogo!

Em nossas vidas nos deparamos diariamente com grandes desafios, mas vocês em nenhum momento enfrentaram um desafio como este. Estão sendo convidados a participarem de uma aventura que poderá mudar a vida de muitas pessoas, inclusive a sua.

Vocês foram escolhidos para gerenciarem um território e fazer deste território uma grande Nação.

Muitas pessoas tentaram, mas seus impérios caíram. O que faz de vocês pessoas especiais e, ao mesmo tempo, responsáveis pela esperança de um mundo melhor.

Aceitem o desafio e escrevam o nome dos seis integrantes desta missão. Mas atenção!

1. A equipe não pode ser composta de um único gênero.
2. Escolha com atenção seus companheiros, só a simpatia ou a amizade não serão suficientes para vencer este grande desafio.

Declaração de Aceite

Nós, abaixo assinado, aceitamos o desafio do Relatório de Pesquisas Geográficas (RP-Geo) e nos comprometemos a usar todos os nossos poderes cognitivos para o cumprimento desta jornada.

Assinatura dos estudantes:

Com uma linguagem desafiadora (própria desta fase da pré-adolescência) os alunos eram instigados a cumprir tarefas que,

para tanto, demandam leitura, pesquisas e trabalho colaborativo.

Bem vindos ao RPGeo. Vocês aceitaram o desafio e aqui começa nossa História...

... esqueçam o mundo que vocês vivem hoje, cada um de vocês deve se imaginar num tempo em que computadores, televisão e até mesmo o rádio não existiam. Esqueçam também os carros e as bicicletas, tudo isso ainda não foi inventado. Estamos no ano de 1501, mais precisamente no dia 22 de abril. Esta data marca o primeiro ano de “descobrimento” do Brasil pelos Portugueses. Uma História contada e recontada através dos séculos.

Sua tarefa é ler o texto “Reconstruindo a História do Brasil” e responder as questões propostas. Mas esta não é a tarefa mais fácil (...)

(...) depois de responder à atividade proposta, vocês deverão escrever a História de seu próprio país, e esta história deverá conter:

1. Que povos colonizaram seu país?
2. Como eram os habitantes de seu país? (traços culturais, cor da pele, tipo de religião etc.).
3. Como se deu a colonização? (de forma pacífica ou houve resistência – lutas)
4. Qual o nome do seu país? Qual a origem deste nome?
5. Em que continente fica seu país?

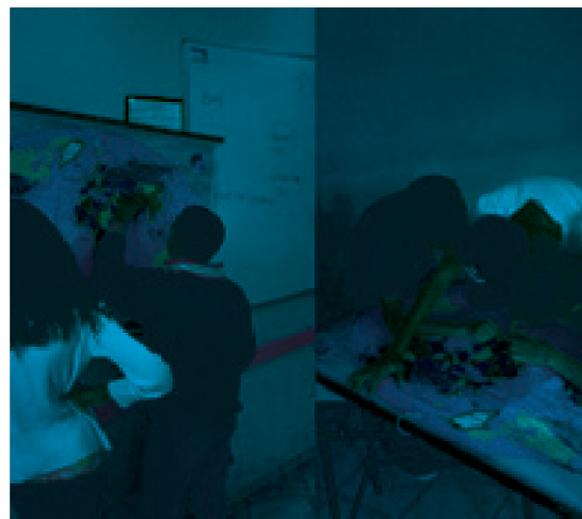
A cartografia como porta de entrada

Com o objetivo de analisar o mundo atual com base na criação e desenvolvimento de um território fictício, a cartografia, nesta sequência didática, é conteúdo chave para o desenvolvimento das atividades. A partir de leituras sobre o histórico e análises nos atlas de alguns países selecionados os alunos são levados a criar um território tendo como objetivos o desenvolvimento desse território e, com isso, a compreensão de conceitos importantes no estudo da geografia. Segundo Cavalcanti (2010, p. 16)

Conceitos como os de Estado, nação, cultura, imperialismo, dependência, centro, periferia, marginalidade, muito importantes no pensamento geográfico, estão sendo colocados em questão, sobretudo com a globalização da sociedade, seja por ganharem conotações substancialmente novas, seja por terem perdido seu poder explicativo.

O desafio do professor e da escola “é auxiliar para que os estudantes, através dos conteúdos, compreendam a sua espacialidade, que é cada vez mais complexa” (CALLAI, 2011, p. 34). A dinâmica dessa proposta de trabalho, aqui apresentada, impõe aos alunos busca constante sobre temas e conceitos fundamentais para compreensão das relações espaciais. O trabalho colaborativo tem como ponto chave a necessidade de apreensão dos conceitos pelos alunos para uma melhor sequência das histórias desenvolvidas durante as aulas, onde o domínio dos conceitos auxilia os estudantes na construção da identidade de seus territórios fictícios.

Figura 1 – EBM Batista Pereira - Trabalho colaborativo para construção de território fictício em aula de Geografia com alunos da 7ª série – 2012.



As atividades propostas pelo professor aos grupos de estudonão possuem um caminho linear, não há uma sequência rígida a ser seguida, os avanços dependem dos encaminhamentos e respostas dadas pelos alunos a cada atividade/desafio feita/o.

A imersão dos estudantes nas atividades é imediata pois os aspectos abstrato/lúdico/concreto estão sempre presentes nas atividades propostas, a exemplo da criação de bandeira e hino do “país” sendo que cada símbolo tem que estar em consonância com o histórico de “descobrimento” deste “país” desenvolvido anteriormente pelo grupo. Para subsidiar os estudantes em suas escolhas é feita uma leitura sobre bandeiras e hinos de alguns países selecionados pelo professor e/ou escolhido pelos próprios estudantes, ou seja, cada uma das atividades que direcionam os alunos no desenvolvimento de seus país fictício é pautada no estudo e compreensão das conexões locais-globais.

A partir de escolhas feitas pelos alunos, por exemplo, “durante a colonização de meu país houve a escravidão dos nativos”, ou “em meu país não houve colonização, o desenvolvimento está sendo realizado pelos próprios nativos”, novos desdobramentos vão ocorrendo e a “história” vai sendo construída e contada a partir do desenvolvimento das histórias por eles (re)criadas a partir das pesquisas feitas.

Seu país possui uma área grande ou pequena? Qual a população de seu país (absoluta e relativa)? Possui litoral ou não? Há divisa com outros países? Quais são suas

coordenadas de localização? Essas perguntas lançadas aos alunos demanda uma forte disciplina de estudos e trabalho em equipe, onde a opinião de cada um deve ser considerada e debatida para que, por consenso, a melhor escolha possa ser definida.

É preciso pensar em todas as consequências como por exemplo, a escolha da localização do país em regiões em baixas ou altas latitudes, essas escolhas poderão ter reflexos, por exemplo, no tipo de vegetação e clima, na possibilidade ou não do desenvolvimento de determinadas atividades econômicas etc., contudo, quem vai poder definir essas características, com orientação do professor, são os próprios alunos através de novas pesquisas.

O simples questionamento sobre a existência ou não de um litoral possibilita discussões acerca de vários temas, entre eles, as grandes navegações, o comércio internacional, as atividades turísticas de sol e mar, os meios de transporte a partir do transporte marítimo, movimentações tectônicas, etc.

Como essa metodologia parte do princípio básico da colaboração e autonomia de pensamento os estudantes para empreender sucesso nos objetivos propostos das atividades devem lançar mão de toda experiência disponível e neste sentido, garante-se a participação de todos os alunos, pois cada um, ao seu modo, contribui com o sucesso da equipe de trabalho.

Não há um sentimento de competição entre os grupos pois a colaboração entre eles é permitida, na sequência da “sedução didática” é dito aos alunos que é permitida (necessária) a colaboração entre os países, contudo essa colaboração deve ser definida (forma e conteúdo) pelos próprios alunos em comum acordo. Ao discutir a necessidade de colaboração entre as nações, a partir desse momento se abre a possibilidade para a compreensão do papel de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas (ONU) e blocos regionais

como o Mercado Comum do Sul (Mercosul), União Europeia (UE) entre outros.

É possível, inclusive, a saída de membro de um grupo para outro, contudo essa livre circulação depende do domínio que os membros dos países (fictícios) envolvidos adquiriram sobre os conceitos de migrante, migração, emigração, imigração e processos migratórios. É importante dizer que essa possibilidade de “emigrar de um grupo para outro” surgiu do questionamento de um dos alunos que, estudando sobre o tema, sugeriu essa possibilidade durante os trabalhos em sala.

Ainda é possível estimular com esta proposta pedagógica a interdisciplinaridade no processo de aprendizagem. Ela surge não como imposição, mas como necessidade onde os próprios alunos vão buscar em outras áreas do conhecimento subsídios para fundamentar suas escolhas frente aos desafios geográficos.

À guisa de conclusão

A expectativa de uma sociedade verdadeiramente inclusiva vai além da inclusão de alunos com necessidades especiais nas escolas, é preciso que esta inclusão esteja, de fato, em todos os espaços sociais.

Como instituição social, construída e reproduzida historicamente a (instituição) escola é o reflexo do que é a sociedade onde ela está inserida. A luta pela inclusão nas escolas é, portanto, reflexo da luta, necessária, de inclusão em nossa sociedade. Cabendo, segundo Carvalho (2005)

a todos nós em geral e ao poder público em particular remover as inúmeras barreiras ainda existentes para garantirmos a todos o acesso, ingresso e permanência com êxito nas nossas escolas, até a conclusão das diferentes etapas do fluxo da escolarização do sistema brasileiro, respeitando-se os interesses e as peculiaridades de cada educando. (CARVALHO, 2005, p. 127)

Nesse sentido a geografia pode contribuir com uma escola inclusiva através de um ensino que esteja comprometido com a inclusão de todos no processo de aquisição do conhecimento. Para isso é preciso que o processo de aprendizagem esteja focado nas necessidades dos alunos.

Não existe um único caminho para se chegar à escola inclusiva, e sim caminhos possíveis que devem ser orientados a partir de objetivos de aprendizagens que considerem as necessidades coletivas e individuais dos alunos. Objetivos estes que devem ser coletivamente construídos e defendidos no Projeto Político Pedagógico escolar onde o foco central seja o esforço na direção de uma escola para todos.

Em nosso exemplo a geografia contribui com a aquisição do conhecimento propondo uma modificação no processo de aprendizagens dos alunos. Ao aluno é dado o controle de seu próprio aprendizado cabendo ao professor importante papel de orientador desse processo de amadurecimento intelectual.

REFERÊNCIAS

BEYER, Hugo Otto. Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia é ensinada nas séries iniciais? Ou: aprende-se Geografia nas séries iniciais? In: TONINI, Ivaine Maria (Org.). O ensino de geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: Ufrgs, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas, SP: Papirus - 14ª edição 2010.

_____. O ensino de geografia na escola. Campinas, SP: Papirus, 2ª reimpressão 2013.

CARVALHO, Rosita Edler. Educação inclusiva: com os pingos nos “is”. Ed. Mediação, 2005.

A LINGUAGEM CARTOGRAFICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

UMA EXPERIENCIA DE FORMAÇÃO NO CONTEXTO DO PIBID

Alana Cerqueira de Oliveira Barros
UNEB/GEO(BIO)GRAFAR/PIBID
alanabarro04@hotmail.com

Maristela Rocha Lima
UNEB/GEO(BIO)GRAFAR/PIBID
stellarocha.geo@gmail.com

Jussara Fraga Portugal
UNEB/GEO(BIO)GRAFAR/PIBID
jfragaportugal@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho é resultado de atividades didático-pedagógicas desenvolvidas a partir de ações realizadas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID, no contexto do subprojeto Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico, da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, localizada na cidade de Serrinha, no semiárido da Bahia, no Território de Identidade do Sisal. Trata-se de uma das etapas de realização do II Atelier Geográfico Temático, desenvolvida na Escola Leandro Gonçalves da Silva, situada no espaço rural do município de Conceição do Coité, com professores dos anos iniciais, num momento específico de formação continuada na escola. As atividades realizadas no âmbito do II Atelier Geográfico Temático – AGT foram norteadas pela discussão sobre a importância da Cartografia como linguagem na construção de saberes geográficos na escola. Neste sentido o presente texto objetiva tecer reflexões sobre a importância da linguagem cartográfica no contexto de sala de aula, entendendo-a com um dispositivo didático-pedagógico para ensinar e aprender Geografia, além de socializar a importância da confecção de maquetes no contexto do ensino para a explicação de fenômenos, fatos e processos que compõem o espaço geográfico.

Palavras-chave: Atelier Geográfico Temático; Linguagem cartográfica; PIBID; Ensino de Geografia.

O princípio: proposta-ação-reflexão

A Geografia Escolar enquanto componente do currículo da Educação Básica tem o objetivo de propiciar as possibilidades e caminhos para que os sujeitos sejam capazes de realizar uma leitura de mundo sob uma

perspectiva crítica. Nesse sentido, os conhecimentos geográficos se apresentam de grande importância para a formação de cidadãos críticos/reflexivos e atuantes na sociedade, pois o espaço geográfico não é estático, ao contrário, é dinâmico e como tal, se apresenta em constante transformação em

virtude das ações humanas. Desse modo, o aluno deve ser capaz de compreender as relações estabelecidas entre o homem, enquanto indivíduo e ser social, e a natureza se concebendo, também, como um agente transformador desse espaço. Neste contexto, a Geografia é a ciência que nos oferece uma gama de conhecimentos sistematizados que podem propiciar a habilidade do conhecimento crítico-reflexivo para com o espaço geográfico sobre o qual atuamos. Sendo assim, para que o aluno desenvolva competências e habilidades capazes de realizar uma análise espacial do seu bairro, da sua cidade, do mundo torna-se necessário “[...] conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia e da Cartografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, seus problemas e contradições” (FRANCISCHETT, 2012, p. 177). Assim,

[...] a utilização de diferentes linguagens no ensino de Geografia deve permitir ao aluno ler os códigos, fenômenos e linguagens próprias da Geografia com o intuito de saber pensar geograficamente o espaço em que vive. (SACRAMENTO, 2012, p. 102)

Nesse sentido, a Cartografia oferece diversas possibilidades de abordagens didático-pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem com os conteúdos, temas/conceitos da Geografia Escolar.

O presente texto tem a intenção de socializar uma experiência formativa com o uso didático-pedagógico da linguagem cartográfica no âmbito da Geografia Escolar, a partir das vivências formativas experienciadas no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID¹, no contexto do

1 Programa que concede bolsas para estudantes de licenciatura, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O programa tem como principais objetivos: elevar a qualidade da formação inicial de professores, a partir da integração entre Ensino Superior e

subprojeto Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico (BATISTA; OLIVEIRA; PORTUGAL, 2013), cuja proposta está ancorada na potencialidade dos usos didático-pedagógicos das diferentes linguagens na abordagem de conceitos, conteúdos e temas da Geografia Escolar.

A partir das ações que compõem o subprojeto, foram planejadas e desenvolvidas as ações referentes ao II Atelier Geográfico Temático², cuja proposta centrava-se nas potencialidades didáticas da linguagem cartográfica na sala de aula.

Visando atender as propostas do II Atelier Geográfico Temático – A linguagem cartográfica na geografia escolar: saberes, conceitos e temas –, pautamos nossos planejamentos em uma sequência de atividades utilizando os recursos da Cartografia, como relevantes dispositivos didático-pedagógicos em sala de aula. A primeira foi a realização do Seminário na escola parceira do subprojeto, Leandro Gonçalves da Silva³,

Educação Básica; inserir os licenciados no contexto da sala de aula e com as metodologias, limites e possibilidades no ensino de Geografia; contribuir para a articulação entre teoria e prática.

2 A atividade denominada Atelier Geográfico Temático é concebida, no âmbito do subprojeto “Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico” como um espaço de diálogo que possibilita a reflexão da/na prática, a partir de estudos orientados e realização de práticas contemplando conteúdos, conceitos e temas da Geografia Escolar, atrelados às diversas linguagens, como dispositivos formativos na sala de aula. Nesse espaço, os alunos bolsistas de iniciação à docência e professores supervisores das escolas parceiras e outras escolas convidadas, vivenciam práticas pedagógicas, voltadas para um ensino de Geografia na Educação Básica ancorado na dimensão da concretude e da totalidade do espaço e na perspectiva da crítica e da problematização.

3 A Escola Leandro Gonçalves da Silva atende basicamente a alunos oriundos do campo. É uma escola núcleo, pois recebe alunos de várias outras localidades circunvizinhas. Canta Galo, Morro, Tabuleiro, Queimada do Félix são as principais comunidades de origem dos educandos. No ano de 2015 foram matriculados 204 alunos nas modalidades Educação

intitulado: Iniciação à Leitura Cartográfica: práticas cartográficas no cotidiano escolar”, o qual objetivou mobilizar os professores sobre a importância dos saberes cartográficos no currículo escolar.

A realização do seminário na escola oportunizou algumas abordagens que enfatizavam o quanto é importante a iniciação e a leitura cartográfica desde o começo da trajetória de escolarização das crianças, pois ao se ter essa preocupação ainda, na fase inicial da escolarização, nas fases subsequentes, o aluno desenvolverá habilidades e o domínio sobre alguns conhecimentos cartográficos que contribuirão para a leitura e interpretação dos fenômenos geográficos.

O planejamento do Seminário foi um momento oportuno para explorar possibilidades e estratégias de ensino ancoradas no uso didático da Cartografia, a partir de diversas práticas e atividades que envolviam diversos conceitos/noções: lateralidade, orientação, direção, escalas, legenda, coordenadas geográficas, entre outros elementos necessários à leitura, interpretação e compreensão de mapas.

A segunda atividade correspondeu à realização de oficinas didático-pedagógicas, nas quais foram realizadas práticas com o uso dos recursos cartográficos, cujo principal objetivo foi enfatizar a importância dos saberes cartográficos, como tema que transversaliza os componentes que compõem o currículo escolar. Desse modo, intencionamos desconstruir a ideia de que mapas, maquetes, cartas, croquis, globo terrestre e gráficos/tabelas e quadros, são recursos de uso específico da Geografia.

Para se chegar ao desenvolvimento deste trabalho foram planejadas metodologias que pudessem contemplar os objetivos do trabalho: primeiramente foi feito o levantamento bibliográfico, leituras e discussão de textos em grupo, nos

Infantil e Ensino Fundamental do 5º ao 9º ano. No ano de 2013, a escola alcançou a nota de 3.4 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB.

encontros de formação, na universidade, os quais são denominados, na proposta do subprojeto, como “Espaços de diálogos e práticas”. Nesse primeiro momento realizamos leituras de artigos acadêmicos e livros de pesquisadores que se dedicam aos estudos da Cartografia.

Esses encontros de formação, nos quais são experienciados momentos de leitura e discussões, foram importantes para nortear nossas ações no II Atelier Geográfico Temático, nas etapas seguintes, as quais foram desenvolvidas na escola.

II Atelier Geográfico Temático: a Cartografia na escola

O II Atelier Geográfico Temático – A linguagem cartográfica na Geografia Escolar: saberes, conceitos e temas – na escola parceira Leandro Gonçalves da Silva, iniciou-se a partir da realização do Seminário de Iniciação à Leitura Cartográfica: práticas cartográficas no cotidiano escolar, no dia 28 de agosto de 2015 e contou com a presença de professores, comunidade escolar, bolsistas de ID, professores supervisores e coordenador de área do subprojeto. Nessa primeira ação do II Atelier na escola, buscamos apresentar a história da Cartografia, como a mesma evoluiu ao longo da história até constituir-se como um importante campo da ciência através dos processos de sistematização, aperfeiçoamento e consolidação dos saberes que compreendem este campo de pesquisa mostrando também como, a mesma, esteve e está vinculada à Geografia e as técnicas atuais desenvolvidas por ambas, que contribuem para amplo emprego de tecnologias que facilitam a coleta de dados e, conseqüentemente, a consolidação destas ciências como importantes campos de pesquisa.

No segundo momento do seminário demos ênfase à concepção da Cartografia como linguagem e, também, como

dispositivo didático-pedagógico nas abordagens de conceitos e temas da Geografia Escolar, pois, “[...] o domínio da linguagem cartográfica constitui-se num fator de relevância para o desenvolvimento e ensino dos conteúdos relacionados à Geografia entre outras disciplinas escolares [...]” (RIOS; MENDES, 2009, p.1).

Resgatamos alguns conceitos: lateralidade, coordenadas geográficas, orientação, direção e pontos cardeais, com o propósito de reafirmar algumas noções que o professor de Geografia, bem como de outros componentes do currículo da educação básica, necessitam se apropriar para exercer a docência e contextualizar os conteúdos com as espacialidades e vivências dos alunos, a partir da compreensão das etapas cognitivas de desenvolvimento da criança. Desse modo, centramos a nossa abordagem, a partir da discussão relacionadas às Relações Topológicas, Projetivas e Euclidianas; e buscamos elencar neste contexto, o papel do professor para o desenvolvimento da noção de espaço pela criança.

Nas Relações Topológicas a criança desenvolve “[...] noções de vizinhança, separação, ordem...; nessa etapa, os sujeitos não conseguem compreender o espaço como um todo com elementos relacionados entre si, e a leitura se dá de forma egocêntrica”. (COSTELLA; SANTOS, 2013, p.84). Sendo assim, atividades que envolvam noções de limites e fronteiras são bem aproveitadas pelos alunos. Posteriormente, na etapa das Relações Projetivas, a criança desenvolve estruturas mais complexas, nessa fase, “Após os 6-7anos, aproximadamente, os sujeitos chegam à etapa da representação projetiva e desenvolvem, paralelamente, a representação euclidiana”. (COSTELLA; SANTOS, 2013, p.84). Na etapa das “[...] representações euclidianas, os sujeitos desenvolvem a compreensão das coordenadas, a conservação de retas e as noções métricas” (COSTELLA; SANTOS, 2013, p.84). Sendo assim, é nesta faixa etária que a compreensão das

noções de escala e coordenadas geográficas são assimiladas de forma mais concreta pelo aluno.

Posteriormente, no seminário, colocamos em pauta a discussão de alguns tipos de representações cartográficas como o mapa mental, os diferentes tipos de mapas: físico, político e temáticos e, sobretudo, as potencialidades da maquete e como explorar esse recurso para ensinar as noções cartográficas, como, lateralidade, pontos de referência e as diferentes perspectivas de visão que ela oferece, como visão lateral, oblíqua e vertical. Essa diferença de perspectiva e a visão de diferentes ângulos, muitas vezes, se

[...] constitui um desafio para crianças (principalmente dos 1º e 2º anos do ensino fundamental), pois a adoção de outro ponto de vista (que não o real) demanda certo grau de abstração e contato em diferentes momentos com atividades que estimulem a construção dessa nova visão. (MORAIS; LASTÓRIA, 2011. p. 161-162)

Por se tratar de uma representação tridimensional, a maquete traz a representação do real, em três dimensões – altura, largura e comprimento –, ou seja, a percepção dos objetos na realidade. Simielli (2007) defende a opção metodológica de trabalhar primeiro com o espaço real (maquetes) para depois introduzir os mapas, cartas e plantas, pois interpretar elementos bidimensionais requer um elevado nível de abstração.

A segunda etapa do II Atelier Geográfico Temático na etapa correspondente às práticas nas escolas parceiras foi a realização das oficinas didático-pedagógicas. A primeira delas deu ênfase às temáticas correspondentes à discussão sobre projeções cartográficas, coordenadas geográficas e tipos de escalas. Desenvolvemos dinâmicas e situações de ensino-aprendizagem envolvendo maquetes, aula de orientação/direção cartográfica ao ar livre, mapa do corpo (lateralidade) e o caça tesouro.

Com este trabalho intencionamos apresentar o quanto a Cartografia é importante no fazer pedagógico e no dia a dia da sala de aula tendo, os mapas, como importante recurso que contribui para trabalhar diversas possibilidades (geo)cartográficas na sala de aula. Apresentamos e discutimos elementos que norteiam a construção de saberes cartográficos num contexto interdisciplinar, ou seja, para além da Geografia Escolar, inserindo exemplos de práticas que podem ser realizadas no âmbito da abordagem de ensino interdisciplinar. Neste contexto, desenvolvemos exemplos de práticas pedagógicas com a inserção da linguagem cartográfica nos componentes do currículo da escola parceira, evidenciando a necessidade de contemplar uma proposta pedagógica, na qual, os professores devem propor atividades interdisciplinares com o uso didático dos recursos cartográficos. Pois, compreendendo, que

Trabalhar a interdisciplinaridade – no contexto escolar da educação básica e no âmbito da formação inicial e continuada de professores – não significa, portanto, negar a especialização e as especialidades e a objetividade de cada ciência. Seu sentido ímpar reside na oposição à concepção de que o conhecimento se processa em campos fechados em si mesmos, como se as teorias pudessem ser construídas em mundos particulares, sem uma postura unificadora que sirva de base a todas as ciências, e isoladas dos processos e contextos histórico-culturais. (OLIVEIRA; PORTUGAL, 2012, p. 189)

Na oficina seguinte desenvolvemos práticas envolvendo o uso da bússola, o relógio do sol, fusos horários, além da abordagem e exemplos de como explorar o Google Earth no contexto das aulas dos componentes curriculares na escola. Desse modo, buscamos oportunizar momentos de discussão e socialização de práticas e atividades desafiadoras que permitam uma reflexão entre os professores sobre os seus conhecimentos cartográficos e, principalmente, como aliar

práticas pedagógicas inserindo a linguagem cartográfica no currículo escolar, pois “[...] a construção de determinados conceitos e/ou habilidades pode estar atrelada a uma estratégia metodológica diferenciada, mais atuante, mais crítica e reflexiva [...]” (SILVA, 2006, p. 143).

Nesse contexto, a utilização das representações gráficas e cartográficas, dentre outras linguagens, associados ao processo de ensino-aprendizagem da Geografia, ampliam as oportunidades de compreensão do espaço, possibilitando, desse modo, aprendizagens geográficas.

Considerações finais

Fruto de experiências formativas desenvolvidas a partir das ações do subprojeto Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico, em andamento no Campus XI da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, inserido no projeto institucional Da iniciação à docência: ressignificando a prática docente, o qual faz parte do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, o II Atelier Geográfico Temático II foi idealizado pelos bolsistas de ID e professores – supervisores e coordenadores de área – visando mobilizar professores da educação básica sobre a importância da apreensão dos saberes cartográficos na abordagem de conceitos e temas em suas práticas pedagógicas na escola.

Com o intuito de proporcionar práticas interdisciplinares na escola com o uso didático-pedagógico dos recursos cartográficos, as ações do II Atelier Geográfico Temático foram uma oportunidade de desenvolver práticas de ensino na escola parceira através de sessões de estudos, planejamento, proposição e realização de práticas que possibilitaram a promoção de reflexões sobre o uso didático-pedagógico dos recursos da Cartografia que transcende a Geografia Escolar.

Essas práticas e vivências formativas são concebidas como situações que agregam experiências nas trajetórias de formação dos graduandos da Licenciatura em Geografia – bolsistas de ID –, enquanto professores em formação inicial, ao oportunizar vivenciar o cotidiano da profissão docente, a partir da convivência com docentes, discentes e toda a comunidade escolar. Por outro lado, também se caracterizou como uma oportunidade de formação continuada para os professores da rede pública de ensino de Conceição do Coité, articulando os saberes da experiência com os saberes da Geografia Acadêmica.

A realização das ações do II Atelier Geográfico Temático demonstrou, sobretudo, o poder de articulação que pode existir entre a Universidade e as escolas de educação básica através das propostas de formação do PIBID, pois, enquanto licenciados, bolsistas de ID e professores supervisores que atuam nas escolas e coordenadora de área, temos a oportunidade de vivenciar a pesquisa no devir do processo formativo, bem como, a práxis pedagógica. Sendo assim, as atividades vinculadas ao subprojeto Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico, têm possibilitado vivenciar situações formativas no âmbito do cotidiano do espaço de atuação profissional dos professores. Para além das ações pontuais dos Ateliers Geográficos Temáticos, o contato semanal com a escola parceira, sua realidade e adversidades, são oportunidades para exercer e, também, pensar a docência e seus desafios.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Marize Damiana Moura Batista; OLIVEIRA, Simone Santos de; PORTUGAL, Jussara Fraga. Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Edital CAPES 061/2013. Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI, Serrinha-BA, 2013, 23 p. (Digitalizado).

COSTELLA, Roselane Zordan; SANTOS, Leonardo Pinto dos. A construção do conhecimento em Jean Piaget e os mapas mentais: a leitura de alunos em diferentes realidades. Revista FSA, Teresina, v. 10, n. 3, p. 80-96, jul./set. 2013.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. Aspectos da aprendizagem das representações cartográficas no ensino de geografia. In: PORTUGAL, Jussara Fraga (org.). Cartografia, Cinema Literatura e outras linguagens no ensino de geografia. Curitiba: Editora CRV, 2012. p.176-183.

MORAIS, Carla Costa de; LASTÓRIA Andrea Coelho. 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: UFES, 2011. p. 153-165.

OLIVEIRA, Simone Santos de; PORTUGAL, Jussara Fraga. O ensino da geo(carto)grafia: práticas com o desenho numa proposta interdisciplinar. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins (Org.). Cartografia, Cinema Literatura e outras linguagens no ensino de geografia. Curitiba: Editora CRV, 2012. p. 185-211.

PIBID: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 13 abr 2015.

RIOS, Ricardo Bahia; MENDES, Julyend Silva. Alfabetização Cartográfica: práticas pedagógicas nas séries iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 11, 2009. Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: UFRGS, 2009.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. Diferentes linguagens na educação geográfica da cidade Rio de Janeiro. Revista Continentes (UFRRJ), ano 1, n. 1, p. 98-118, 2012.

SILVA, Luciana Gonçalves da. Jogos e situações problemas na construção das noções de lateralidade, referências e localização espacial. In: CASTELLAR, Sonia M^a Vanzella. Educação geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2006. p. 136-155.

SIMIELLI, Maria Elena. R. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartografia. In: ALMEIDA, Rosângela Doin de. (Org). Cartografia Escolar. São Paulo: Contexto, 2007. p.71-93.

CARTOGRAFIAS DE QUEM PRODUZ CARTOGRAFIAS

NARRATIVAS SOBRE CRIANÇAS, MAPAS E ESCOLAS

Daniel Luiz Poio Roberti

Universidade Federal Fluminense/Angra dos Reis (RJ)

daroberti@yahoo.com.br

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal de Juiz de Fora

jjanergeo@gmail.com

RESUMO

O texto fala de mapas, crianças e escolas na visão de quem os viveu. Os professores universitários, que fizeram parte das nossas entrevistas, contribuíram de alguma forma para a formação do campo da Cartografia Escolar no Brasil. A Cartografia Escolar é um campo de pesquisa que surge na interface entre Educação e Geografia, a partir das primeiras discussões empreendidas pelo grupo Geografia e Cartografia Escolar em meados da década de 90 do século XX. Este grupo de pesquisa é coordenado pelas professoras Rosângela Doin de Almeida (UNESP-Rio Claro) e Regina Araújo Almeida (USP/SP) e reúne os principais pesquisadores do campo da Cartografia Escolar. A história do grupo se mistura a dos eventos organizados por ele, como os Colóquios de Cartografia para Criança e Escolares. Desde 1995, quando aconteceu o primeiro colóquio na UNESP-Rio Claro até o de 2014, na Universidade Federal de São João Del Rey, foram 7 eventos de Cartografia para escolares no Brasil. O objetivo desta pesquisa foi compreender os movimentos e práticas cartográficas que se encontram emaranhados nas narrativas dos entrevistados e nos Anais dos colóquios, simpósios e fóruns de Cartografia para Crianças. Constatamos que o campo da Cartografia Escolar sofre influência de várias áreas do conhecimento, principalmente, da psicologia do desenvolvimento e da filosofia. O primeiro movimento da Cartografia Escolar no Brasil sofreu grande influência da matriz psicogenética de Jean Piaget; os movimentos a posteriores são mais heterogêneos, recebendo contribuições epistêmico-didáticas da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski e da Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze.

Introdução

O objeto da nossa pesquisa discute a história da cartografia escolar brasileira. É uma tarefa que se torna complexa, porque corresponde a um processo de desatar nós que se formaram ao longo do processo histórico. A metáfora, que usamos para explicar o trabalho de pesquisa, envolve a relação entre o novelo e seus fios de lã. Os fios do novelo estão amarrados em nós. A

atividade de puxar um fio compreende a de desatar outros tantos. A história da cartografia escolar brasileira é uma das partes constituintes da totalidade histórica do desenvolvimento da cartografia escolar mundial. O novelo da história da cartografia é tecida pelo mesmo nó que amarra e põe em relação a micro-história da experiência brasileira e o contexto macro-histórico internacional de produção dos mapas.

Procuramos desenvolver o trabalho de uma forma dialética, entendendo que estas linhas temporais da cartografia estão em constante relação/distensão num movimento progressivo dentro do processo histórico. O processo de interpretação do nosso objeto de pesquisa recebeu as contribuições das ferramentas investigativas originárias da pesquisa qualitativa. Fizemos uso da análise documental e de entrevistas com o intuito de compreender quais são os principais movimentos e atores da história da cartografia e qual é a relação epistemológica entre a cartografia e as outras ciências na formação de campos de saberes autônomos.

A nossa pesquisa busca interpretar, ouvir as pessoas e dialogar com as fontes documentais. Por isso esse trabalho se assenta num viés que historicamente vem sendo reconhecido por pesquisa qualitativa, cujas características metodológicas se adequaram mais aos meus propósitos de estudo. Essa tradição acadêmica gira em torno do caráter semiótico que nos formam, pois “O que ela interpreta é o fluxo do discurso social e a interpretação envolvida consiste em tentar salvar o dito num tal discurso da sua possibilidade de extinguir-se e fixá-lo em formas pesquisáveis.” (GEERTZ, 2008, p.31). A reflexão em cima da frase de Geertz é importante para o leitor perceber o que entendo por fazer uma pesquisa qualitativa.

Tanto o discurso social como a atividade interpretativa são práticas culturais e atingem a um determinado fim: a comunicação. De um lado, o “discurso” é uma criação do sujeito que fala e do outro lado, a atividade “interpretativa” é uma ação do indivíduo, que ouve, e pretende entender o dito e quem falou. Eles são as duas faces da mesma moeda; encontram-se entrelaçados na cultura. Os dois são produtos/produtores de significados.

A pesquisa qualitativa me permite “salvar o dito num tal discurso” e “fixá-lo em formas pesquisáveis” de alguns jeitos. Os meios, que eu escolhi, se desdobraram no

que Geertz (2008, p.29) acaba chamando de “alargamento do discurso humano”. As fontes documentais e as narrativas dos sujeitos preenchem os interstícios da história com um passado que vem à tona, permeados pelos conflitos ideológicos e pela interpretação do pesquisador. Um determinado pensamento achado num documento, a fala de um entrevistado e a reflexão do pesquisador tem um caráter causal. Tudo faz parte do que deixamos de registro para outros terem acesso.

Quais são as ferramentas analíticas que resgatam os registros dos tempos passados e ao mesmo tempo produzem novos? Dentro das possibilidades de investigação, que o método qualitativo nos oferece, escolhemos trabalhar com a História Oral. Este registro de pesquisa é uma forma interessante de interpretação dos dados, porque retira das mãos do pesquisador um certo protagonismo sobre a própria produção acadêmica. Apesar de o pesquisador ter a responsabilidade de entregar o trabalho científico concluído, a variável que mais foge do controle dele é a narrativa do sujeito, que faz parte da pesquisa.

[...] a história oral não somente suscita novos objetos e uma nova documentação [...], como também estabelece uma relação original entre historiador e os sujeitos da história. [...] uma testemunha não se deixa manipular tão facilmente quanto uma série estatística, e o encontro propiciado pela entrevista gera interações sobre as quais o historiador tem somente um domínio parcial (FRANÇOIS, 2001, p. 23).

E o que é uma narrativa? Como operacionalizar a oralidade do sujeito na pesquisa? Qual é a diferença entre a metodologia de interpretação da História Oral e dos registros das fontes documentais? Para responder a essas questões recorro à obra de Walter Benjamin.

O pensamento de Walter Benjamin me deu pistas para entender o que é uma

narrativa. Primeiro, Benjamin distingue a narrativa da informação. Para o escritor alemão, não tem como precisar o momento do surgimento da narrativa na história; diferentemente da informação. A informação é tão antiga quanto a narrativa, mas a primeira “destacou-se uma forma de comunicação que, por mais antiga que fossem suas origens, nunca havia influenciado decisivamente a forma épica” (BENJAMIN, 2012, p.202). A “forma épica” que Benjamin se refere é a narrativa. A informação passou a se sobrepor à narrativa, na história da comunicação humana, no momento de consolidação da burguesia, cuja classe fez uso da imprensa, no período histórico do alto capitalismo (BENJAMIN, 2012).

A informação precisa de uma verificação imediata. Ela vem carregada de explicações próprias. “Antes de mais nada, ela precisa ser compreensível em si e para si”. (BENJAMIN, 2012, p. 203). Para o escritor alemão, a arte da narrativa evita dar explicações ao ouvinte. Este tem autonomia para interpretar a narrativa como quiser e com isso o episódio contado consegue uma amplitude que na informação não existe.

Depois, Benjamin explica qual é o sentido do narrador. Para o filósofo alemão, o narrador tem a função de “intercambiar experiências” (BENJAMIN, 2012, p.198). “O narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros”. Benjamin ainda acredita que narrar é um ato de transmitir sabedoria, “o lado épico da verdade” (BENJAMIN, 2012, p.201).

As narrativas dos sujeitos se apresentam como uma das formas de reconstrução do objeto de pesquisa pela investigação qualitativa. Nós fizemos a opção pelo uso das entrevistas para compreender a sabedoria do narrador, desde já sabendo que iria me deparar com uma técnica complexa. “As entrevistas absorvem muito tempo e exigem que o investigador deixe os narradores voltarem a contar a sua maneira a experiência

de ser (ou ensinar) um estudante adulto”. (GRAY, 2, citado por BELL, 2008, p.31)¹.

Vigotski (2001) e Ginzburg (1990) são autores que nos ajudaram a discutir a obra do ponto de vista do leitor e da sua relação com a pesquisa documental. Os documentos dão conta de fatos passados, que o pesquisador no momento da interpretação dos dados, assim consegue projetar para situações futuras. Os dois intelectuais acreditam que fatos históricos são reconstruídos a partir de vestígios e evidências do tempo passado. Para eles, uma investigação objetiva só pode ser realizada de uma maneira indireta, pois muitas vezes o pesquisador não viveu o mesmo contexto histórico do seu objeto de pesquisa. Vigotski (2001) chega a comparar o trabalho do historiador² a do geólogo. Assim como o pesquisador acadêmico, o geólogo procura vestígios para remontar o passado.

Contudo, se tivermos em mente a posição do historiador que do mesmo modo estuda, digamos, a revolução Francesa por materiais em que os próprios objetos da sua pesquisa não estão dados nem inseridos, ou o geólogo, veremos que toda uma série de ciências está diante da necessidade de antes recriar o seu objeto de estudo com o auxílio de métodos indiretos, isto é, analíticos. (VIGOTSKI, 2001, p.25)

Ginzburg (1990) compara o trabalho do pesquisador acadêmico ao do médico. A prática da medicina diagnóstica procura identificar a doença do paciente e buscar um tratamento eficaz, a partir da análise de um conjunto de sintomas. A ciência médica, assim como a pesquisa acadêmica, não deixa de ser um método analítico indireto.

1 Este trecho faz parte da fala que a professora Janette Gray proferiu em meio ao encontro do grupo de pesquisa que ela coordenava. Uma das participantes do grupo era a doutora Judith Bell.

2 Kramer (2007) analisou os textos de Vigotski e sugeriu o uso do termo “pesquisador” no lugar de “historiador” para a pesquisa qualitativa.

Mesmo que o historiador não possa deixar de se referir, explícita ou implicitamente, a séries de fenômenos comparáveis, a sua estratégia cognoscitiva assim como os seus códigos expressivos permanecem intrinsecamente individualizantes (mesmo que o indivíduo seja talvez um grupo social ou uma sociedade inteira). Nesse sentido, o historiador é comparável ao médico, que utiliza os quadros nosográficos para analisar o mal específico de cada doente. E, como o do médico, o conhecimento histórico é indireto, indiciário, conjectural (GINZBURG, 1990, pp. 156-157).

E por fim concordo com o pensamento de Jacques Le Goff, quando o historiador explica que os documentos deveriam ser tratados como verdadeiros monumentos, pois estes permitem recordar “atos inscritos”. Os “documentos-monumentos” “resultam do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si própria” (LE GOFF, 1990, p. 537). Eles não deixam de ser verdadeiras “heranças do passado”, “materiais de memória”. O documento é “uma coisa que fica e dura” é uma peça que o seu significado deve ser desmitificado pelo pesquisador. (LE GOFF, 1990).

Metodologia

O plano de pesquisa foi dividido em dois momentos. No primeiro nível da investigação, utilizamos a pesquisa descritiva com o uso da análise documental dos anais e produções científicas relevantes na área da Geografia brasileira. O procedimento de busca de documentos representa

um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência - a ser exercida pela presença ou intervenção do pesquisador – do conjunto das interações, acontecimentos ou comportamentos pesquisados, anulando a possibilidade de reação do sujeito à operação de medida. (CELLARD, 2008, p. 219)

Os documentos analisados ficaram em torno dos anais, boletins e revistas de publicação da AGB (Associação de Geógrafos Brasileiros) e livros da área. Os procedimentos de pesquisa destes materiais se pautaram na análise das categorias mapa como recurso pedagógico, ensino e cartografia inserida no segmento básico escolar. O processo de pesquisa documental é de suma importância para o desenvolvimento da investigação, pois pudemos explorar a nossa opção de tema e definir os conceitos que serão utilizados ao longo da pesquisa.

No segundo nível de análise, optamos pela investigação qualitativa, porque gostaria de compreender a complexidade dos professores que são referências no ensino de cartografia. Entrevistamos professores brasileiros de Geografia que deixaram um importante legado científico para a constituição do campo da cartografia escolar. O objetivo destas entrevistas foi entender o que está por trás dos discursos destes docentes, ou seja, quais são as correntes pedagógicas e as teorias educativas que corroboram com as suas práticas escolares. Segundo Albarello, Françoise, Hibernaux, Maroy, Ruquoy & Saint-Georges (1995, p.85), a pesquisa qualitativa evoca um paradoxo que “consiste interrogar um ser singular quando as ciências sociais se interessam pelo coletivo. O indivíduo é interrogado quando representante de um grupo social.”

Nós ainda escolhemos as entrevistas semiestruturadas, porque acredito que esta técnica permite que,

o próprio entrevistado estruture o seu pensamento em torno do objeto perspectivado, e daí o aspecto parcialmente não diretivo. Por outro lado, porém a definição do objeto de estudo elimina do campo de interesse diversas considerações para as quais o entrevistado se deixa naturalmente arrastar, ao sabor do seu pensamento, e exige o aprofundamento de pontos que ele próprio não teria explicitado, e daí, desta vez, o aspecto parcialmente diretivo das intervenções do entrevistador. (ALBARELLO, e et al, 1995, p.87)

Resultados e Discussão

A pesquisa ao acervo documental da AGB demonstrou que os mapas só figuraram nos anais, boletins e revistas em meados da década de 70 do século passado. Até esta década, os mapas apareceram apenas como uma imagem ilustrativa, contendo alguns elementos da linguagem cartográfica. Na década de 80, o mapa apresentou duas novas funções: a primeira como recurso de análise do espaço, já contendo elementos como projeção, escala e legenda e a segunda, como recurso pedagógico de ensino da informação espacial. A partir deste ponto, ocorreu o surgimento de uma cartografia voltada para o ensino básico, que ora aparecia ligada ao eixo temático do ensino e ora dispersa ao longo dos outros eixos temáticos, como “cidade” e “campo”. Só a partir da década de 90 e nos anos 2000 que a AGB criou um eixo temático intitulado “cartografia e ensino” que valorizou o estado da arte de produções acadêmicas sobre a cartografia escolar.

A investigação realizada nos anais dos Colóquios de cartografia para escolares identificou uma ruptura epistemológica no movimento acadêmico da cartografia escolar brasileira. A partir do Colóquio de 2009, realizado na UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), alguns intelectuais que coordenavam os primeiros encontros foram substituídos gradativamente por novos pesquisadores de distintas áreas (além de geografia, outra área que ganhou destaque nos encontros foi a psicologia) e pressupostos teóricos (filosofia, estudos culturais, linguística).

As entrevistas com os principais atores da cartografia escolar brasileira apresentaram categorias que os identificam e reúnem deles num conjunto de intelectuais precursores desse movimento no Brasil. Todos tiveram os mesmos caminhos acadêmicos (universidade, professores e leituras científicas) e até o momento da minha pesquisa

posso afirmar que eles beberam na mesma fonte teórica: a psicologia genética do suíço Jean Piaget. A mudança de matriz teórica de pensamento é um dos marcadores encontrados na pesquisa que explicita o surgimento de uma segunda geração de intelectuais que refletem um tipo de cartografia voltada para o campo da educação e da psicologia. Os professores dessa segunda geração dialogam não mais a matriz teórico-metodológica da psicogenética do espaço, mas com os pressupostos da Teoria Histórico-Cultural de Lev Vigotski e a Filosofia da Diferença de Gilles Deleuze.

REFERÊNCIAS

- ALBARELLO, L., FRANÇOISE, D., HIBERNAUX, J., MAROY, C., RUQUOY, D.; SAINT-GEORGES, P. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. (Baptista, L., trad.). Lisboa: Gradiva, 1995.
- BELL, J. *Como realizar um projecto de investigação* (Cordeiro, M.,J., trad.). Grávida: Lisboa: 2008.
- BENJAMIN, W. *Obras escolhidas I. Magia e técnica, arte e política*. 8ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.
- CELLARD, A. *A análise documental*. In: J. E. Poupart (org.). *A pesquisa qualitativa. Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- FRANÇOIS, E. *A fecundidade da história oral*. In: AMADO, J.; FERREIRA, M., M. (org.), *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2001.
- KRAMER, S. *Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas*. In: FREITAS, M. T., JOBIM, S., KRAMER, S. (Orgs.). *Ciências humanas e pesquisa: Leitura de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2007, p. 57-76.
- LE GOFF, J. *História e Memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 1990.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. - 1.ed., IS.reimpr. - Rio de Janeiro: LTC, 2008.
- GINZBURG, C. *Mitos, Emblemas e Sinais*. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- VIGOTSKI, L. S. *Psicologia da Arte* (Bezerra, P., trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA CARTOGRAFIA

DISCUSSÃO PRELIMINAR

Milla Barbosa Pereira

*Mestranda do Programa de Pós-graduação pela
Universidade Federal De São João Del – Rei
millabpgeo@gmail.com*

Profª. Drª. Marise Maria Santana da Rocha
*Prof. Dra. do Programa de Pós-Graduação em Geografia
pela Universidade Federal de São João Del-Rei
mariseufsj@yahoo.com.br*

RESUMO

O artigo, fruto do levantamento bibliográfico preliminar, referente a uma pesquisa em andamento, tem como objetivo discutir conceitos e linhas de pensamento sobre alfabetização e letramento e a importância destes conceitos na construção da leitura da representação do espaço geográfico. O trabalho é essencialmente bibliográfico e traz reflexões referente ao tema em defesa da alfabetização e do letramento cartográfico como processos indissociáveis na leitura e representação do espaço geográfico. Reconhece-se, aqui, o letramento e a alfabetização como aliados na interpretação e leitura da representação espacial, além da relevância como bases teóricas e metodológicas para abordagem do conteúdo de geografia.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; representação geográfica.

Introdução

O presente artigo resulta de estudo preliminar referente a discussão da noção de alfabetização e letramento, no contexto de uma pesquisa em andamento. Esta compreende, na fase de revisão conceitual, a análise dos conceitos alfabetização e letramento, no campo da linguística para conhecimento das interpretações presentes na literatura. A apreensão desses conceitos é fundamental, uma vez que o interesse é estendê-los para o entendimento da alfabe-

tização e letramento cartográfico, perante a representação do espaço geográfico.

Na referida pesquisa, o objetivo é investigar e discutir a utilização de croquis enquanto linguagem e recurso didático ao serem utilizados na aprendizagem de Geografia, à luz da ideia de letramento e alfabetização cartográfica. Trata-se de uma pesquisa/ação sobre o uso e interpretação de signos, por alunos do 5º ano, durante proposta didática para sistematizar e compreender aspectos a serem identificados e que acenem para a importância do uso de croquis, como instrumento eficaz e

importante para representação e leitura do espaço geográfico¹.

O conhecimento da linguagem da representação espacial, viabiliza a formação qualitativa do discente, sob uma argumentação social e cultural do espaço vivido e reconhecido. Segundo CALLAI (2005, p.73.), “para desenvolver, então, um modo de pensar geográfico, é preciso que os alunos, ao lidar com os signos e representações, formem conceitos que instrumentalizem esse pensamento”.

A reflexão sobre o tema neste texto entende a relação da construção da alfabetização e letramento no aluno através de uma visão de leitura do mundo em práticas e contextos sociais. Dessa forma, a língua escrita e entendida se “transforma” em uma linguagem cartográfica, através da alfabetização e do letramento presente na vida cotidiana das pessoas, permitindo compreender a realidade a partir da análise do espaço geográfico, o que possibilitará uma aprendizagem dinâmica e interdisciplinar dentro do ensino de geografia.

Parte-se do pressuposto que em geografia a leitura do espaço geográfico através dos mapas não é apenas uma técnica, porém utiliza desta com o objetivo de auxiliar a criança à ler e representar o fenômeno observado. Instruir a criança a se apropriar da leitura de sua realidade, interpretar e compreender os conceitos que estão implícitos, faz parte do processo de alfabetização e letramento cartográfico. Observar, registrar e analisar

1 O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável, que participam, de um lado, certos arranjos de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento [...] O espaço assume hoje em dia uma importância fundamental, já que a Natureza se transforma, em seu todo, numa forma produtiva (SANTOS, 2008, p. 28 – 29). O espaço geográfico – analisado na relação que ocorre entre natureza e sociedade – é o objeto de investigação da Geografia. É preciso considerar este espaço como uma realidade global onde natureza e sociedade possuem uma dinâmica própria e integrada na construção do espaço geográfico (PASSINI, 1998, p. 15).

é atribuir sentido ao que está escrito, processo relacionado com o significado de ler e entender, dando sentido ao que está sendo observado. Assim, amplia-se o uso de técnicas de interpretação do espaço geográfico em ações do cotidiano.

Portanto, o presente texto tem como objetivo contribuir para articular a discussão acerca dos conceitos de alfabetização e letramento, buscando estabelecer sua relação com o processo de reconhecimento do espaço geográfico através da representação cartográfica.

Metodologia

A pesquisa é essencialmente bibliográfica, passando pelo campo da linguística para o entendimento dos termos de alfabetização e letramento, seguida da aplicação de tais conceitos no ensino de cartografia através da alfabetização e letramento cartográfico. Portanto, o procedimento adotado para o presente texto foi o de pesquisa bibliográfica, seleção de autores para este texto, leituras, discussão e escrita do assunto, conforme apresentado no item resultados e discussão.

Resultados e Discussão

A partir da revisão bibliográfica e de reflexões sobre o tema em processo de investigação foram consideradas fundamentais duas abordagens de leituras, a saber: i) Para identificação e conhecimento do uso do termo alfabetização e letramento no campo da linguística, utilizou-se de Emília Ferreiro. Alfabetização e cultura escrita, (2003); Maria R.L. Mortatti. Os sentidos da alfabetização (2000); Magda Soares. Letramento: um tema em três gêneros (1998); Angela Kleiman. Os significados do letramento (1995); Emília Ferreiro e Ana Toberoky. Psicogênese da língua escrita (1999) e ii) Para a discussão e entendimento dos termos alfabetização e

letramento cartográfico utilizou-se Elza Yasuro Passini. Alfabetização Cartográfica e o livro didático: uma análise crítica. (1998); Simielli, Maria Elena R. O mapa como meio de comunicação – Implicações no ensino de Geografia do 1º Grau (1986), entre outros autores.

A alfabetização e o letramento são constituídos por um processo longo e complexo que é iniciado pela criança “muito antes da primeira vez que um professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras” (VYGOTSKY, L.S et. al. 1989, p.143). Para o autor, o aprendizado submerge a elaboração de um sistema de representação simbólica da realidade. Vygotsky (1989), afirma uma continuidade da aprendizagem através das atividades simbólicas: gesto, desenho e brinquedo. Nestas atividades os signos representam significados e por isso, contribuem para o processo de apropriação da formação de conceitos.

No final do século XIX, a alfabetização era considerada como o ensino das habilidades de “codificação” e “decodificação”, mediante os métodos sintéticos (silábicos ou fônicos) e os métodos analíticos (global), padronizado a aprendizagem da leitura e da escrita (MORTATTI, 2000). A palavra alfabetizar, para o dicionário Aurélio, significa ensinar a ler, tendo ainda alguns autores no campo da Educação e da Ciência Linguística², que chama o ato de alfabetização de técnica em ler e escrever.

2 [...] o sentido que tem letramento, palavra que criamos traduzindo ‘ao pé da letra’ o inglês literacy: letra – do latim littera, e o sufixo – mento, que denota o resultado de uma ação (como, por exemplo, em fermento, resultado da ação de ferir). Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Nesse sentido já existem lugares, com em Portugal, quando se analisa os índices de analfabetismo, se diferencia o índice de alfabetização do índice de letramento, pois este último tem relação com as práticas sociais, ou seja, o uso que se faz da leitura e da escrita no cotidiano (SOARES, 2002, p. 18).

No entanto, o que significa ler e escrever? Para tal estudo, ler e escrever está engajada em práticas sociais interligadas à cultura e uma sociedade centrada no sistema da escrita.

O conjunto de técnicas e métodos não traduz o significado de alfabetização, já que esta inseria em um sistema de concepção e construção de um resultado do esforço de diversas partes interligadas ao conhecimento ou um objeto cultural, ou seja, alfabetizar está ligada a prática social que abrange: família, aluno, professor, comunidade e todas as relações de produção do espaço (SOUZA, 2011). A ideia de que o ensino tem a responsabilidade de alfabetizar, exclui a noção que a criança é fruto de contextos sociais da linguagem. Descarta-se o conhecimento prévio adquirido antes mesmo de aprender a ler.

Ferreiro (2000), faz uma análise da psicogênese da língua escrita na qual a escrita se constitui em um objeto de conhecimento para a criança, transferindo o foco de diagnóstico do “como se ensina” para o “como se aprende”, tendo a escrita como objeto sociocultural, antecedendo e extrapolando os limites escolares no processo de alfabetização. De acordo com Teberosky (1997, p. 67),

O conhecimento da escrita começa muito antes da criança frequentar uma escola. Portanto, sua origem é extra-escolar. Esse conhecimento evolui, muda com a idade dos sujeitos, e não é possível estabelecer uma relação direta entre o ensino sistemático e essa evolução, porque entre outras razões não se ensinava a ler e a escrever.

Para Ferreiro (2003), é necessária uma nova didática da língua, sem acúmulos de informações, uma alfabetização que se faça através da construção do conhecimento. Portanto, faz-se necessário analisar a alfabetização numa linha construtivista e progressista. Ao se propor essa nova perspectiva de alfabetização, Ferreiro e Teberosky (1999), contribuem para a reflexão sobre a

condição oposta expressada pelo analfabetismo e que representa estado ou condição de quem está alfabetizado.

A palavra letramento, segundo o dicionário Aurélio (2011), é a capacidade de ler e de escrever ou de interpretar o que se escreve, evento que ocasiona consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas e linguísticas para o indivíduo. Porém o termo letramento, possui duas posições teóricas, a dos autores Soares, Mortatti, Kleiman e Tfouni – que consideram alfabetização e letramento desassociados e a de Ferreiro, a qual reflete sobre o termo letramento, uma vez que se entende o processo de alfabetização sócio cultural, pode se compreender o conceito de letramento associado ao de alfabetização ou o contrário; alfabetização compreende letramento.

Ferreiro e Teberosky (1999, p. 24) afirmam que, “[...] no lugar de uma criança que recebe pouco a pouco uma linguagem inteiramente fabricada por outros, aparece uma criança que reconstrói por si mesma a linguagem, tomando seletivamente a informação que lhe provê o meio”. Quando as crianças usam da “informação que lhe provê o meio”, as autoras referem-se ao conhecimento prévio adquirido antes de ingressar na escola, são conhecimentos ligados ao meio social que o indivíduo vive.

Entender os termos de alfabetização e letramento, dessa matriz teórica de Ferreiro e Teberosky (1999), permite considerar que no ensino de Geografia, especificamente em cartografia, a leitura da paisagem e dos mapas não é apenas uma técnica com métodos, mas se utiliza dela com o objetivo de dar ao indivíduo condições de ler e escrever o fenômeno observado. Ao se apropriar da leitura e da compreensão da realidade vivida, ao conseguir interpretar e compreender os conceitos que estão implícitos no espaço analisado, entende-se então o uso da noção de letramento cartográfico.

O Letramento cartográfico permite a apropriação das habilidades de representa-

ção espacial, entendendo o mecanismo de leitura que envolve o sujeito que produz o espaço vivido, o usuário dessa representação e os contextos espaciais e históricos envolvidos.

Os mapas, os jornais, as revistas e as cartas são instrumentos de comunicação textual e intermediação cultural (LIBÂNEO, 2010), que envolvem o autor e o leitor. O que separa essa linha de comunicação do entendimento cartográfico são as representações espaciais, que transpassam informações a partir de uma linguagem textual e icnográfica (FRANCISCHETT, 2010), a partir do uso da linguagem, representação e significado. Conforme, SIMIELLE (1986, p. 75),

O signo é algo que representa o próprio objeto. Ele só é signo se tiver o poder de representar este objeto, colocar-se no lugar dele, e, então ele só pode representar esse objeto de um certo modo e com certa capacidade. O signo só pode representar seu objeto a seu intérprete, produzindo na mente deste um outro signo, considerando o fato de que o significado de um signo é outro signo.

Por todo o disposto, justificado, a representação como forma de linguagem, através da alfabetização e do letramento, serve como elemento de mediação na aprendizagem de geografia. Pois o ser humano em sua natureza é capaz de criar diversas representações sobre o mundo em que vive. Estas se constituem e são “oriundas das mais diversas formas de percepção tidas no interior e no movimento de sua existência social, psíquica e orgânica” (KIMURA, 2008, p. 133). Sobre o tema, a autora ainda acrescenta,

As representações feitas pelos homens, ao falarem do mundo do qual eles fazem parte, estão plenas de significado. Para sua elaboração, exercem um papel essencial a linguagem e a criação de signos que são suas expressões. A linguagem e a criação de signos, ao mesmo tempo, são inerentes à constituição dos homens e dos significados contidos em suas representações do mundo (KIMURA, 2008, p. 133).

Levando-se em consideração os aspectos apresentados neste texto, reconhece-se, aqui, o letramento e a alfabetização como aliados na interpretação e leitura da representação espacial, além da relevância como bases teóricas e metodológicas para abordagem do conteúdo de geografia.

Para que se desenvolva habilidades e capacidades na leitura do espaço geográfico é necessário reconhecer a alfabetização cartográfica - constituída de símbolos e significados, quer dizer ‘codificar’ e ‘decodificar’, métodos novamente - como processo e passo importante. Porém, não basta todo o universo simbólico dos mapas, é necessário criar condições para que o aluno seja leitor crítico de mapas ou um mapeador consciente (PASSINI, 1998).

REFERÊNCIAS

- CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, maio/ago.2005. p.73.
- FERREIRO, Emília. A Construção do Conhecimento. Revista Viver Mente& Cérebro, Coleção Memória da Pedagogia, Edição Especial N° 5. Reflexões sobre Alfabetização. 25ª ed. São Paulo:Cortez, 2000.
- _____. “Alfabetização e cultura escrita”, Entrevista concedida à Denise Pellegrini In Nova Escola – A revista do Professor. São Paulo, Abril, maio/2003, p. 27 – 30.
- FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999. p 300.
- FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. A Cartografia no ensino de Geografia: abordagens metodológicas para o entendimento da representação. Cascavel: Edunioeste, 2010.
- KIMURA, Shoko. Geografia no ensino básico: questões e propostas. São Paulo: Contexto, 2008. p.133
- KLEIMAN, Ângela. Os significados do letramento. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2010
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Os sentidos da alfabetização. (São Paulo: 1876-1994). São Paulo: Ed. UNESP; CONPED, 2000.
- PASSINI, Elza Yasuro. Alfabetização Cartográfica e o livro didático: uma análise Crítica. Belo Horizonte: Editora Lê, 1998.

SIMIELLI, Maria Elena R. O mapa como meio de comunicação – Implicações no ensino de Geografia do 10 Grau. Tese de doutoramento apresentada no Departamento de Geografia da FFCLH. Universidade de São Paulo, 1986.

SOARES, Magda. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte, Minas Gerais: Autêntica, 1998.

SOUZA, Marlete Meira. Alfabetização e Letramento. 2011 Encontrado em: <http://www.webartigos.com/artigos/alfabetizacao-e-letramento>. Acesso em: 08/02/2016.

TEBEROSKY, Ana. Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática. São Paulo: Ática, 1997.p.67

TFOUNI, Leda Verdiani. Letramento e alfabetização. São Paulo, Cortez, 1995.

YGOTSKY, Lev Semenovitch. Pensamento e linguagem. São Paulo: Martins Fontes. 1998.p.143.

PRÁTICAS LÚDICAS NA GEOGRAFIA ESCOLAR¹

Angélica Mara de Lima Dias
Universidade Federal de Campina Grande
angelica.mara2@gmail.com

Bismark Fernandes Gomes da Silva
Universidade Federal de Campina Grande
bismark13@hotmail.com

Regina Celly Nogueira da Silva
Universidade Estadual da Paraíba
recelly51@hotmail.com

RESUMO

Neste trabalho, problematizamos o lúdico – enquanto metodologia de ensino - em uma perspectiva histórica, para a Geografia escolar. As práticas lúdicas utilizadas como técnicas para transmissão do conhecimento acompanham o homem desde os tempos mais antigos, quando os jogos serviam para repassar o conhecimento dos mais antigos para os mais jovens. No entanto, que diz respeito ao valor educativo, este viés de pensamento ganha maior visibilidade no Movimento da Escola Nova, caracterizado pela renovação escolar, principalmente no que diz respeito às práticas metodológicas. Assim sendo, ao pensar o lúdico como prática didática, recorreremos ao Movimento Escolanovista, no qual tal prática é valorizada pelos educadores no ambiente escolar. A Geografia escolar, enquanto disciplina de ensino não ficou de fora das inovações metodológicas inseridas pela Escola Nova, e para ampliar nossas discussões sobre práticas que se utilizam de linguagens lúdicas na Geografia, recorreremos a autores como Delgado de Carvalho e Élisée Reclus que, apesar de propósitos completamente antagônicos se mostram bastante a frente de seus tempos.

Palavras-chave: Lúdico. Metodologias de ensino. Geografia escolar.

Considerações Iniciais

As práticas lúdicas utilizadas como técnicas para transmissão do conhecimento acompanham o homem desde os tempos mais antigos, quando os jogos serviam para repassar o conhecimento dos mais antigos para os mais jovens. No que diz respeito ao valor educativo, estas práticas

são apropriadas pelos colégios jesuítas no século XVI. No século XVIII o lúdico com valor educativo, ganha expressividade com o trabalho do autor suíço Pestalozzi, a partir de seu método intuitivo que prioriza a intuição e a observação direta do meio como procedimento de aprendizagem. Porém, é com Froebel, discípulo de Pestalozzi, e Montessori que o lúdico como metodologia

¹ Este artigo contém resultados da pesquisa de mestrado intitulada Linguagens lúdicas como estratégia metodológica para a Geografia escolar na revista do ensino de Minas Gerais (1925 – 1935) que fornece subsídios para pesquisas sobre prática de ensino em Geografia na Universidade Federal de Campina Grande.

de ensino se fortalece, defendendo a necessidade dos jogos educativos para a educação de cada um dos sentidos da criança. A educação dos sentidos critica o ensino livresco, centrado nas palavras e na memorização. Este viés de pensamento ganha maior visibilidade no Movimento da Escola Nova, caracterizado pela renovação escolar, principalmente no que diz respeito às práticas metodológicas. Concordando com a importância desse movimento para a escola, acreditamos que este provocou transformações importantes partindo de elementos já existentes que passaram a adquirir novo sentido. Focamos então o nosso olhar para a década de 1920 e de 1930, recorte temporal que marca a divulgação e a inserção das primeiras prescrições e ideais do que viria a ser denominado de Escola Nova. Assim sendo, ao pensar o lúdico como prática didática, recorreremos ao Movimento Escolanovista, no qual tal prática é valorizada pelos educadores no ambiente escolar. A Geografia escolar, enquanto disciplina de ensino não ficou de fora das inovações metodológicas inseridas pela Escola Nova, e para ampliar nossas discussões sobre práticas que se utilizam de linguagens lúdicas na Geografia, recorreremos a autores como Delgado de Carvalho e Élisée Reclus que, apesar de propósitos completamente antagônicos se mostram bastante a frente de seus tempos.

O Lúdico e as Metodologias de Ensino

O conhecimento é transmitido desde os tempos mais antigos, sendo fundamental a sobrevivência e “envolve, [principalmente] a própria formação da consciência humana” (LUZURIAGA, 1969, p. 54). “Dessa forma, conforme o homem evolui, são criados diferentes métodos de produzir e transmitir conhecimento” (DIAS; MORAIS, 2010, p. 4). Dentre tais métodos, destacamos aqui a prática lúdica, no caso os jogos, como técnica que acompanha nossa civilização e tinha dentre suas funções a “preparação do

jovem para as tarefas sérias que mais tarde a vida dele exigirá” (HUIZINGA, 2008, p. 4). Sendo assim, o jogo se mostra como técnica de transmissão de conhecimentos, ou seja, uma ferramenta para educar os jovens. Sobre a gênese da Educação Lúdica, Paulo Nunes de Almeida (1987) nos adverte que:

Os jogos constituíram sempre uma forma de atividade inerente ao ser humano. Entre os primitivos, por exemplo, as atividades de dança, caça, pesca, lutas eram tidas como sobrevivência, deixando, muitas vezes, o caráter restrito de divertimento e prazer natural. As crianças, nos jogos, participavam de empreendimentos técnicos e mágicos. O corpo e o meio, a infância e a cultura adulta faziam parte de um só mundo. Esse mundo podia ser pequeno, mas era eminentemente coerente, uma vez que os jogos caracterizavam a própria cultura, a cultura era a educação e a educação representava a sobrevivência (p. 15).

Ainda, segundo o autor, na Grécia antiga Platão indicava que a aprendizagem das crianças deveria ser mediada a partir de jogos educativos. Entre egípcios, romanos e maias, esta prática servia para passar valores dos mais antigos para os mais jovens (ALMEIDA, 1987). Assim, podemos observar que a prática lúdica, como instrumento educativo, é algo que acompanha as gerações humanas, desde os tempos mais antigos. Contudo, com a expansão do cristianismo, o lúdico, sob a representação de jogos foi perdendo expressão por serem considerados profanos e sem significação. Porém, “a partir do século XVI, os humanistas começaram a perceber o valor educativo dos jogos, e os colégios jesuítas foram os primeiros a recolocá-los em prática” (ALMEIDA, 1987, p. 16). Os jesuítas foram os responsáveis pela inserção dessa ferramenta de aprendizagem no ambiente escolar no ocidente, uma vez que “editaram em latim tratados de ginástica que forneciam regras de jogos recomendados e passaram a aplicar nos colégios a dança, a comédia,

os jogos de azar, transformados em práticas educativas para aprendizagem da ortografia e da gramática” (ALMEIDA, 1987, p. 16-17).

O século XVII marca o surgimento da educação pública na Prússia, cujo significado se remetia a “necessidade de contar com súditos dóceis, bons soldados e funcionários idôneos” (LUZURIAGA, 1969, p. 151). No século XVIII, a preocupação com a formação dos cidadãos através da instituição escolar, se acentuou ainda mais. Pestalozzi, educador suíço, se destaca por abrir novos caminhos para a educação e transformações nas práticas pedagógicas. Inspirado por Rousseau, para quem acreditava na aprendizagem pela conquista ativa, na qual os sentidos precisavam ser exercitados como instrumentos da inteligência, difunde o método intuitivo, baseado no exercício de observação da natureza.

Sobre o método intuitivo, Munakata (2012) afirma que este dá seguimento à transição do ensino livresco, centrado nas palavras e na memorização, ao ensino pelo contato das coisas, “sua percepção imediata pela intuição, sua manipulação e experimentação” (p. 2). No entanto, segundo Almeida é com Froebel, discípulo de Pestalozzi, que se fortalecem os métodos lúdicos na educação, ou seja,

Froebel [...] estabelece que a pedagogia deve considerar a criança como atividade criadora, e despertar, mediante estímulos, suas faculdades próprias para a criação produtiva [...] O grande educador faz do jogo uma arte, um admirável instrumento para promover a educação para crianças (ALMEIDA, 1987, p. 18).

Assim sendo, Froebel atrela a compreensão do educando ao papel educativo das atividades lúdicas. Corroborando com este autor, Maria Montessori, que teve sua Pedagogia inserida no Movimento Escolanovista, desenvolveu o Método Montessori, que tem como função estimular e desenvolver na criança, um impulso interior que se

manifesta no trabalho espontâneo do intelecto. Esta autora defende que é necessária a reflexão da prática pedagógica sobre o ensino pré-elementar. “Tendo encontrado em Froebel a ideia dos jogos educativos, ela remonta à necessidade desses jogos para a educação de cada um dos sentidos” (ALMEIDA, 1987, p. 19). A prática lúdica também é defendida em obras de Jean Piaget, que relata que fatos e experiências lúdicas aplicados em crianças, deixando transparecer seu entusiasmo por esse processo (ALMEIDA, 1987).

Para alguns autores, como Lourenço Filho, apesar de significativas e revolucionárias as ideias de Pestalozzi e Froebel não se apresentavam de forma sistematizada em termos didáticos. Para ele, os sistemas didáticos se firmam com a origem do Movimento Escolanovista, a saber:

Durante a origem e desenvolvimento do movimento da escola nova, [...] se revelaram uma extensão de novas ideias acerca das capacidades humanas e, em particular, sua evolução nas crianças e jovens, pelos quais novos modelos de ação se ensaiaram nas escolas. Desse modo surgiram numerosas inovações tendentes a melhor seriam os procedimentos de ensino, seus meios e recursos (LOURENÇO FILHO, 2002, p. 219).

Concordamos com o autor sobre a importância desse movimento de renovação escolar, porém, acreditamos que o novo trazido pela Escola Nova não era tão novo assim. Este novo se apresenta no âmbito das metodologias de ensino de uma forma sistematizada, o que Lourenço Filho chama de sistemas didáticos.

As críticas à escola tradicional abrem caminho para a Escola Nova, contribuindo para o “aparecimento ou desenvolvimento de atividades curriculares relacionadas com a educação física e os jogos educativos, [...] os trabalhos manuais, o desenho, a música e o canto, o teatro e o cinema

escolares; outra vez aqui se encontram novas práticas ou antigas disciplinas as quais se atribuem novas funções ou novo sentido” (NAGLE, 2009, p. 266). Assim o desenvolvimento que propõe o escolanovismo no Brasil, traz condições facilitadoras no qual “transforma-se o sentido das antigas práticas, aparecem novas, bem como são introduzidas outras atividades e alteradas as existentes” (NAGLE, 2009, p. 267). Porém, o autor supracitado nos alerta que “a nova didática e a nova pedagogia que se desenvolvem na década de 1920, devem ser definidas, antes de tudo, por sua dimensão metodológica”.

Dessa forma, ao pensar o lúdico como prática didática, recorreremos ao Movimento Escolanovista, no qual tal prática é valorizada pelos educadores no ambiente escolar. Salientamos então que, entendemos o lúdico na prática pedagógica como atividade que perpassa o brincar pelo brincar, sendo “a mediação socializadora do conhecimento e a provocação para uma reação ativa, crítica, criativa dos alunos” (ALMEIDA, 1987, p. 22).

Linguagens Lúdicas na Geografia Escolar

Para ampliar nosso horizonte sobre práticas que se utilizam de linguagens lúdicas na Geografia, recorreremos a autores como Delgado de Carvalho e Élisée Reclus que, apesar de propósitos completamente antagônicos – o primeiro defendia um projeto capitalista de nação e o segundo um projeto anarquista de sociedade -, se mostram bastante a frente de seus tempos.

Nos anos de 1920, os ideais da nova cultura pedagógica começam a ser inseridos no Brasil. “Os auto-intitulados escolanovistas, ao mesmo tempo em que se iniciavam a inserção do novo pensamento sobre a educação e a infância, precisavam também se opor a tudo que já existia, refutando o tradicional” (SANTOS, 2005, p. 15).

Para Santos (2005) a Geografia, como disciplina escolar, exercia grande impor-

tância se configurando como “disciplina que maior possibilidade teria de mostrar as grandezas naturais e os progressos produtivos e econômicos do país – e, com isso, despertar no futuro cidadão os sentimentos de pertencimento à pátria, nacionalismo, patriotismo, civismo” (SANTOS, 2005, p. 8). Assim, esse período de mudanças educacionais, também é marcado pelos ideais políticos republicanos, no qual a escola passa a ser vista como dispositivo capaz de formar cidadãos conforme os princípios de tal corrente política.

Com a necessidade de se formar cidadãos patrióticos, a memorização de nomenclaturas foram práticas que caracterizavam as aulas de Geografia. Por essas técnicas de repetição, era possível trabalhar “temas com o destaque atribuído à ‘nossa extensão territorial’, a exuberância de ‘nossa natureza’ e, somente depois, à discussão acerca da constituição do povo” (GÁUDIO; BRAGA, 2007, p. 181). Para estes autores, “nosso território e nossa natureza são as principais fontes de criação e perpetuação da ideologia nacional” (GÁUDIO; BRAGA, 2007, p. 184). Assim, a Geografia escolar, trabalha com uma espécie de retrato “programado e elaborado” do Brasil.

Contudo, com os denominados “renovadores da educação” (MATE, 2002, p. 41), os métodos e práticas de ensino foram sendo discutidos e adaptados. No ensino de Geografia, autores como Delgado de Carvalho, Raja Gabaglia, Firmino Proença e João Toledo, contemporâneos dos chamados escolanovistas, já alertavam os professores sobre uma “maneira inovadora de ensinar geografia” (SANTOS, 2005, p. 82), afirmando que:

É mais fácil ensinar por meio de livros e de palavras, porém, em geographia é mais proveitoso ensinar por figuras, por objectos, por coisas. O menino tem faculdades de observação muitíssimo mais desenvolvidas do que as faculdades de elocução e expressão; por isso convém fornecer-lhe maior material de observação, muito maior numero

de realidades do que jámais poderá decorar (CARVALHO, 1925, p. 72).

Podemos observar que, para este autor, o método da observação é indicado para superar o método mnemônico, despertando a atenção dos alunos para as aulas de Geografia a partir de um sentido, a visão, sendo necessário alertar que esta ideia de aprender a partir dos sentidos (método da observação) é um preceito difundido pelo método intuitivo e também pelas propostas pedagógicas dos anarquistas (início do século XX), cooptado ou reorientado pelos escolanovistas, especialmente o filósofo norte americano John Dewey que influenciou Delgado de Carvalho, Lourenço Filho, entre outros.

Porém, o patriotismo se revelava como temática enriquecedora da prática docente em Geografia, sendo o amor à pátria o fator principal que impulsionaria o mestre a ensinar bem, pois:

[...]em geographia como em outras disciplinas, dar aula é fácil, mas ensinar bem e ensinar interessando é difícil; requer esforço e experiencia do mestre. Para facilitar este ensino ha programmas e interpretações de programmas, mas não ha formulas, não ha regras fixas, porque são demasiadamente variaveis os elementos subjectivos do problema: é no amor da Patria, representada pelas gerações que se levantam deante de nós, que devemos procurar as energias e a dedicação necessarias (CARVALHO, 1925, p. 72).

Delgado de Carvalho publicou suas prescrições metodológicas sobre o ensino de Geografia no ano de 1925, em sua obra *Metodologia do Ensino Geographico*, destinada aos professores de Geografia do ensino básico. Precursor dos ideais escolanovistas, sua obra se torna importante ferramenta em relação à sistematização de métodos e conteúdos a serem abordados na Geografia escolar, quanto à difusão de uma Geografia moderna para o Brasil. Entretanto, desconhecemos ainda estudos que possam

nos mostrar comprovar a influência efetiva dessa, e de outras publicações suas na formação e prática dos professores, na elaboração de currículos e nos livros didáticos da época, o que abre as possibilidades para pesquisas futuras.

É importante salientar que a preocupação em superar as práticas mnemônicas e de nomenclatura, são reivindicadas com grande ênfase com a difusão dos ideais escolanovistas, porém, na Geografia, esta preocupação aparece em evidencia deste início da década de 1900 nos textos escritos por Élisée Reclus¹, anarquista francês defensor das excursões como meio de aprendizagem, estimulando esta para além das paredes da sala de aula. Em seus escritos sobre ensino da Geografia, nos revela a importância do prazer em aprender, o papel da observação no processo de aprendizagem e do contato direto com a realidade, questionando e criticando o uso de livros e textos preestabelecidos para o ensino da Geografia escolar. Além disso, ele destaca a importância das aulas de campo, advertindo que:

é preciso evitar todo pedantismo na direção das viagens, porque acima de tudo a criança deve divertir-se: o estudo deve apresentar-se unicamente no momento psicológico, no preciso instante em que a visão e a descrição entrem em cheio no cérebro para gravar-se nele para sempre (RECLUS, 2012, p. 19).

Élisée Reclus também chama a atenção para o uso de recursos didáticos nas aulas de Geografia, como o emprego de globos escolares. Para ele, esse recurso não precisa ser sofisticado, apenas:

[...] uma simples bola suspensa sobre um aparato de madeira ao lado do mestre, que a segura, move e entrega aos alunos. As linhas que tece nela devem ser simples: dois achatamentos indicam os polos; uma li-

1 Élisée Reclus passa a se dedicar à questão educativa quando passa a viver na Suíça (SOBREIRA, 2009).

nha negra sobre o ventre marca a Linha do Equador; depois, quando chega o caso de falar do vai-e-vem das estações, acrescenta-se o traçado da elíptica de um lado e do outro o Equador; nada de meridianos nem paralelos de latitude; isso virá depois; basta indicar o ponto em que se encontra a escola [...] ou a qualquer outro povoado da superfície da Terra; também pode traçar de polo a polo sobre este primeiro ponto do meridiano inicial (RECLUS, 2012, p. 22 - 23).

Essa bola a que se refere o autor seria, então, o primeiro globo, a ser utilizado como recurso de aprendizagem na escola. O fato de tocar, traçar linhas e pontos consiste em uma prática prazerosa, criativa e inicial para trabalhar conteúdos geográficos de localização, estimulando o raciocínio dos alunos por meio do manuseio do globo e não da memorização. Reclus ainda nos acrescenta que “depois os alunos utilizarão outros globos com vantagem, sobretudo se os manejaram eles mesmos, e traçaram com sua própria mão os continentes, os mares e tudo quanto lhes foi ensinado na escola. Nisto consiste o verdadeiro método: ver, criar de novo e não repetir mnemonicamente” (RECLUS, 2012, p. 22).

Em função de seus propósitos enquanto um defensor do anarquismo, se pode observar nessa citação o seu cuidado ao criticar o uso de materiais destinados ao ensino, tento em vista que, com o desenvolvimento da indústria e a difusão de materiais escolares nas exposições universais, há uma verdadeira indústria desses materiais que passam a ser o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Reclus, no início do século XX, chama a atenção para uma questão importante para alguns pedagogos da época, ou seja, a aprendizagem a partir dos sentidos (o tato, a visão, a audição). Mais uma vez salientamos que este processo só será incorporado pelos escolanovistas em meados da década de 1920, dito como algo novo e reformador,

entretanto já era uma mediação de aprendizagem evidenciada pelos anarquistas. Podemos ver assim que as preocupações com a prática de ensino de Geografia não são recentes, mas que muitas vezes passaram “despercebidas” por professores e estudiosos desta disciplina, assim como também, as deixaram de lado os professores responsáveis pela formação de professores.

Contemporâneo a Eliesé Reclus, Piotr Kropotkin compartilhava dos mesmos ideais sobre a prática de Geografia em sala de aula. Esse autor defende a imaginação do aluno como ferramenta importante para aprendizagem. Aqui é possível observar como este geógrafo, anarquista russo, também busca outros caminhos para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, com este intuito ele também evidencia os sentidos neste processo. Para ele o recurso imaginativo é auxiliar do raciocínio sendo capaz de despertar na criança o amor ao estudo científico.

O autor afirma que a educação geográfica deve ocorrer desde a primeira infância, usando os fenômenos naturais e as histórias de viagens como recurso para chamar à atenção e estimular a imaginação da criança, pois “nada interessa tanto as crianças como as viagens, e nada é mais chato e menos atrativo na maioria das escolas do que ali se baliza como geografia” (KROPOTKIN, 2012, p. 35).

Destarte, tanto para aqueles que defendiam o método intuitivo, em destaque aqui para os anarquistas quanto para os escolanovistas – que fique evidente que seus propósitos eram muito distintos – a Geografia se mostra como uma disciplina atrativa, que não precisa necessariamente ser ensinada por meio de técnicas que priorizem a repetição e memorização de listas extensas com nomes de lugares, rios, mares, montanhas e dados populacionais.

Considerações Finais

É com o propósito de difundir uma determinada Geografia moderna, pautada em uma perspectiva dita inovadora para a década de 1920 e, mais amplamente nos anos de 1930, que se passa a recorrer ao que vamos denominar de lúdico no processo de ensino e aprendizagem. Aprender através de recursos que priorizem o lúdico – como contar histórias – pode ser uma forma estimulante e mais atrativa do que “decorar” as capitais dos países. É possível observar que as metodologias de ensino e aprendizagem acompanham o debate pedagógico, e na seleção e abordagem dos conteúdos também leva em consideração o contexto cultural, político e econômico de todas da época em que ela foi proposta. Pelos autores aqui citados, podemos enxergar que propostas reformadoras e transformadoras da Geografia escolar não é uma preocupação recente e que as práticas que priorizam o lúdico como metodologia de ensino, são frequentes recomendações a serem exploradas em sala de aula. Para os autores supracitados a imaginação é um recurso em potencial que deve auxiliar nos estudos de Geografia escolar.

Estas prescrições de práticas metodológicas inovadoras, para as diferentes épocas nas quais se inseriam, traziam uma preocupação sistemática tanto com os conteúdos quanto com os métodos a serem abordados para a disciplina Geografia na escola. As prescrições metodológicas de Delgado de Carvalho e Eliesé Reclus nos permitem afirmar que antigas são as tentativas e a preocupação com “novas” formas de se ensinar e aprender Geografia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Paulo Nunes. Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

CARVALHO, Delgado de. Methodologia do Ensino Geographico. Petropolis: Typographia das Vozes de Petropolis, 1925.

DIAS, Angélica Mara de Lima; MORAIS, Ione Rodrigues Diniz. Geografia: aprender brincando. Anais XVI Encontro Nacional de Geógrafos, Porto Alegre: 2010. p. 1 – 9.

GÁUDIO, Rogata Soares Del.; BRAGA, Rosalina Batista. A Geografia, a educação e a construção da ideologia nacional. Revista Terra Livre. Presidente Prudente: Ano 23, v.1, n° 28. Jun/Jul, 2007. p. 177 – 196.

HUIZINGA, Johan. Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

LOURENÇO FILHO, Manuel B. Introdução ao estudo da escola nova: bases, sistemas e diretrizes da pedagogia contemporânea. 14. ed. Rio de Janeiro: Ed. UERJ: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

LUZURIAGA, Lorenzo. História da educação e da pedagogia. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1969.

MATE, Cecilia Hanna. Tempos modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira. Bauru: EDUSC; Brasília: INEP, 2002.

MUNAKATA, Kazumi. A educação dos sentidos na escola contemporânea brasileira (séculos XIX – XX): projetos, práticas, materialidades. (Projeto de Pesquisa) São Paulo: PUC, 2012.

NAGLE, Jorge. Educação e Sociedade na Primeira República. 3. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

RECLUS, Eliesé; KROPOTKIN, Piotr. Escritos sobre Educação e Geografia. Biblioteca Terra Livre. São Paulo: 2012.

SANTOS, Fátima Aparecida dos. A Escola Nova e as prescrições destinadas ao ensino da disciplina de geografia da escola primária em São Paulo no início do século XX. (Dissertação de Mestrado). São Paulo. USP, 2005.

ENSINAR E APRENDER CARTOGRAFIA A EDUCAÇÃO CARTOGRÁFICA NO COTIDIANO ESCOLAR

Manuela Evangelista da Silva
UNEB/GEO(BIO)GRAFAR/PIBID
manuelaevangelista9@gmail.com

Vanessa Lima de Jesus
UNEB/GEO(BIO)GRAFAR/PIBID
nessinha15t@hotmail.com

Maristela Rocha Lima
UNEB/GEO(BIO)GRAFAR/PIBID
stellarocha.geo@gmail.com

Jussara Fraga Portugal
UNEB/GEO(BIO)GRAFAR/PIBID
jfragaportugal@yahoo.com.br

RESUMO

Este texto é resultado de ações desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, no contexto do subprojeto “Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico” da Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, Serrinha-Bae, versa sobre alguns resultados de atividades de intervenção pedagógica realizadas no contexto do referido programa. Foi no âmbito deste subprojeto que se deu o planejamento e desenvolvimento do “I Seminário de Iniciação à Leitura Cartográfica: práticas cartográficas no cotidiano escolar” na Escola Leandro Gonçalves da Silva, no meio rural do município de Conceição do Coité, Território de Identidade do Sisal, sertão da Bahia. Este seminário teve por objetivo promover um debate com os docentes da escola parceira sobre a importância da Cartografia na abordagem de conceitos e temas da Geografia, bem como nos outros componentes do currículo escolar, a partir da realização de oficinas pedagógicas, nas quais contemplamos temáticas associadas ao ensino da Cartografia desde os anos iniciais até o Ensino Fundamental, tendo em vista o grupo de professores participantes. Uma das temáticas destacadas nas oficinas foram as noções de lateralidade, localização e orientação, tendo em vista a compreensão do espaço, a partir dos mapas do corpo e mapas mentais, além de atividades empíricas realizadas no espaço físico da referida escola e atividades impressas no âmbito da alfabetização cartográfica.

Palavras-chave: Alfabetização cartográfica; Práticas Cartográficas; PIBID; Geografia Escolar.

Notas introdutórias...

O presente artigo intenciona discorrer sobre as práticas planejadas e realizadas no contexto do projeto de formação “I Seminário de Iniciação à Leitura Cartográfica: práticas cartográficas no cotidiano esco-

lar”. A realização deste seminário foi uma proposta atrelada ao II Atelier Geográfico Temático, cujo tema norteador foi “A linguagem cartográfica na Geografia Escolar: saberes, conceitos e temas”, uma atividade de intervenção pedagógica que objetivou promover um debate acerca da

Cartografia em distintas áreas do conhecimento inseridas no currículo da escola.

Trata-se de uma ação do subprojeto “Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico”,¹ o qual faz partedo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, na Universidade do Estado da Bahia, Campus XI, Serrinha-Ba.

O referido seminário foi realizado na Escola Municipal Leandro Gonçalves da Silva, situada no povoado de Amorosa, na área rural do município de Conceição do Coité, cujo objetivo foi possibilitar aos docentes repensarem o modo como a Cartografia e a Geografia são contextualizadas no devir das atividades e nos percursos da formação na educação básica e na universidade. Participaram dessa ação do PIBID bolsistas de Iniciação à Docência, auxiliados pela professora supervisora, os quais produziram oficinas (geo)cartográficas, a partir de conceitos básicos necessários para garantir a leitura e interpretação de mapas e outros recursos cartográficos.

1 O subprojeto do PIBID na Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI, intitulado “Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico” (BATISTA; OLIVEIRA; PORTUGAL, 2013), contempla 45 bolsistas de iniciação à docência, 9 professores supervisores, 3 professoras coordenadoras de área e está sendo desenvolvido em 6 escolas no município de Conceição do Coité, Serrinha e Teofilândia. Os objetivos do referido subprojeto são “Articular a Universidade à escola básica, por meio do desenvolvimento de ações situadas no campo da formação do professor de Geografia; promover a inserção dos licenciandos em Geografia no contexto das escolas da rede pública de ensino fundamental e médio dos municípios de Serrinha, Teofilândia e Conceição do Coité-BA; apropriar-se de diferentes linguagens enquanto possibilidades de mediação para trabalhar temáticas e conteúdos presentes na Geografia da escola básica; concretizar momentos de socialização, discussão e reflexão sobre as produções e ações pedagógicas dos professores e bolsistas de iniciação à docência em Geografia.” (BATISTA, OLIVEIRA, PORTUGAL, 2013, p. 12)

O II Atelier Geográfico Temático, intitulado “A linguagem cartográfica na Geografia Escolar: saberes, conceitos e temas”, conforme explicitado na temática, contemplou a Cartografia como linguagem no âmbito do processo de ensino e aprendizagem de conceitos, temas, fenômenos e processos geográficos, no contexto das práticas docentes na sala de aula, no que concerne à Geografia Escolar.

A partir da leitura e discussão dos referenciais teóricos sobre o tema, no contexto do “Espaço de diálogos e práticas”² iniciamos os estudos a partir do aporte teórico disponibilizado, fundamentando nossas concepções teóricas e práticas acerca do uso desta linguagem no ensino de Geografia, tendo em vista o planejamento das ações que seriam desenvolvidas na escola parceira.

Mediante os estudos realizados, decidimos realizar um trabalho de formação docente, uma vez, que as pesquisas mostram a dificuldade dos professores de trabalhar com os recursos cartográficos em sala de aula. Desse modo, o objetivo da proposta formativa foi realizar práticas tendo em vista garantir a alfabetização cartográfica, ao demonstrar aos docentes das distintas áreas do conhecimento que lecionam na Escola Leandro Gonçalves da Silva, no povoado de Amorosa/Conceição do Coité, a

2 De acordo com a proposta do subprojeto “Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico” (BATISTA; OLIVEIRA; PORTUGAL, 2013), o “Espaço de diálogos e práticas” é concebido como “momentos de (re)orientação do trabalho, à luz de discussões realizadas nos encontros formativos (coordenadores de área, professor supervisor e bolsista de iniciação à docência)inclusive, decorrentes de encaminhamentos definidos nos Espaços de Diálogos e Práticas, os quais terão como premissa a formação docente do professor de Geografia na escola básica. Estes encontros serão orientados pela dialética entre as práticas desenvolvidas na escola e as análises dos resultados alcançados sob o olhar das concepções e fundamentos teórico-metodológicos eleitos para nortear o subprojeto.” (BATISTA; OLIVEIRA; PORTUGAL, 2013, p. 13)

importância da Cartografia na vida cotidiana e o papel da escola nesse processo de alfabetização cartográfica e as contribuições dos saberes cartográficos na compreensão do mundo.

Realizar essas práticas no âmbito da formação docente foi um modo que encontramos para garantir as aprendizagens dos alunos. Pois, acreditamos que o professor só ensina aquilo que sabe e, ensinar a ler e interpretar mapas necessita aprender tais competências. Outra questão que nos inspirou a propor e promover um curso para professores sobre a importância da Cartografia na sala de aula porque coadunamos com Almeida e Passini (1994), quando afirmam que “[...] preparar o aluno para essa leitura deve passar por preocupações metodológicas tão sérias quanto à de se ensinar a ler e escrever, contar e fazer cálculos matemáticos” (p. 15).

A partir deste objetivo, planejamos o seminário de mobilização, a partir da seleção e desenvolvimento do tema “Alfabetização Cartográfica” como primeira temática a ser abordada no conjunto das atividades desenvolvidas no II Atelier Geográfico Temático.

O seminário foi produzido utilizando as principais formas de representação do espaço, a saber: mapas, maquetes, mapas mentais, croquis, cartas e plantas, no intuito de abordar o modo como estas representações estão presentes em diversas situações do cotidiano, tanto nos livros didáticos, quanto em jornais impressos, telejornais, revistas impressas e eletrônicas e, desse modo, necessitam que o usuário possua conhecimento cartográfico para interpretá-las e compreendê-las.

Tendo como base as discussões de Rios e Mendes (2009), podemos afirmar que a Cartografia é a ciência que estuda a representação e a distribuição dos fenômenos espaciais sobre a superfície terrestre, tendo em vista suas transformações ao longo do tempo. E, na contemporaneidade, esta ciência a cada dia vem sendo valorizada, por

aliar seus conhecimentos ao uso da tecnologia, contribuindo assim, para a evolução, nas formas de representação do espaço. Já a Cartografia Escolar, segundo Oliveira e Portugal (2012, p. 196), é concebida como “[...] conteúdo, recurso didático e procedimento metodológico, para o desenvolvimento de práticas pedagógicas voltadas para a formação de leitores e mapeadores conscientes nos ambientes escolares”, cujas aprendizagens possibilitam à apropriação do espaço habitado a partir de noções de localização, lateralidade, abstração e compreensão dos fenômenos que ocorrem nas distintas escalas, daí a importância de iniciar o estudo da Cartografia nos anos iniciais de escolarização.

Desse modo, entendemos que a educação cartográfica deve estar presente no transcurso da formação do sujeito, já que, esta diz respeito ao desenvolvimento das habilidades que possibilitam a leitura e a interpretação do espaço, proporcionando autonomia ao sujeito tanto na capacidade de ler as representações gráficas como na facilidade em saber se orientar cartograficamente. No entanto, as oficinas realizadas durante o seminário deram ênfase às noções básicas de Cartografia, as quais dizem respeito a uma alfabetização cartográfica, visto que, para muitos dos educadores, participantes deste seminário, o diálogo com a Cartografia se configurava como algo recente, pois “o sistema atual de ensino [...] quase ignora os conhecimentos da ciência cartográfica” dando espaço a uma memorização dos conteúdos, desvinculando-os da realidade. (FRANCISCHETT, 2012, p. 175)

Portanto, apropriamo-nos dos escritos de Freire (1989, p. 11) quando este afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, desse modo, significa dizer que o conhecimento do espaço é iniciado muito antes do aluno adentrar o ambiente escolar. Para começar a dar os primeiros passos, por exemplo, a criança precisa ter noção do espaço livre que possui; dessa

forma, a linguagem e a realidade estão intimamente relacionadas, visto que, esta primeira, transmite os conceitos presentes na realidade e representados pela Cartografia.

Através da linguagem gráfica, o aluno poderá compreender o modo como a organização do espaço se apresenta ao longo dos anos e que este não é um processo estático; mas sim, dinâmico, com diversos agentes produtores. Portanto, “o estudo da organização espacial deve passar pelo entendimento de como se deu a apropriação dos lugares, as relações internas e externas estabelecidas, as marginalizações criadas”, dando sentido ao conhecimento produzido pelo aluno. (CASTELLAR; MORAES, 2013, p. 29) Desse modo, “Pensar sobre o espaço torna-se, portanto, pensar sobre sua representação”. (ALMEIDA, 2003, p. 21) Assim, vale ressaltar a importância da Cartografia no currículo escolar e a sua abordagem enquanto conteúdo no âmbito do componente Geografia e, também, nos demais componentes.

A Cartografia na Geografia: noções de lateralidade na escola

Nos últimos anos, a Cartografia Escolar tem se firmado enquanto ciência que auxilia na compreensão do espaço geográfico através de suas representações. No entanto, Francischett (2012) afirma que a Cartografia foi por muito tempo um conhecimento desconsiderado pela Geografia, daí se explica o desinteresse de muitos estudantes e até mesmo docentes na apreensão das transformações espaciais através de uma educação cartográfica iniciada nos primeiros anos de escolarização.

Essas transformações, por sua vez, não são apenas de ordem espacial, mas também envolvem pessoas e até mesmo as instituições de ensino. Para Francischett (2012), o tempo acaba por tornar as metodologias como objetos descartáveis, isto porque não há preocupação em ressignificar os artefatos metodológicos, tendo

em vista, o curto espaço de tempo que o docente tem em sala de aula para mediar o conhecimento de uma ciência tão vasta quanto a Cartografia e por sua vez, a Geografia, o que pode ser considerado “a ponta do iceberg”, já que o ensino-aprendizagem é caracterizado pelo seu caráter processual.

Afinal, a Cartografia,

[...] Não é um conteúdo a mais no ensino de Geografia, ele perpassa todos os conteúdos, fazendo parte do cotidiano das aulas dessa matéria. Os conteúdos da cartografia ajudam a abordar os temas geográficos, os objetos de estudos. Eles ajudam a responder àquelas perguntas: ‘Onde? Por que nesse lugar?’ Ajudam a localizar fenômenos, fatos e acontecimentos estudados e a fazer correlações entre eles, são referências para o raciocínio geográfico. (CAVALCANTI, 2002, p.16)

Em outras palavras, significa reafirmar a condição da Cartografia enquanto linguagem no campo da ciência geográfica, tendo suas representações como importantes artefatos na construção dos conceitos e temas geográficos, a partir da localização dos fenômenos e compreensão das transformações espaciais em uma escala temporal.

Portanto, é importante ressaltar o uso da Cartografia não somente no desenvolvimento da humanidade e na apropriação do espaço geográfico, mas também na sua relação com o ensino de Geografia, uma vez que, a apropriação dos saberes e princípios cartográficos, possibilitam aos alunos,

[...]comunicar e analisar informações em vários campos do conhecimento – além de contribuir para a estruturação de uma noção espacial flexível, abrangente e complexa. Compreender a espacialidade dos fenômenos estudados, no presente e no passado, e compará-la por meio de suas sobreposições é algo que a própria Geografia busca fazer e os alunos dos ciclos iniciais também podem realizar. (BRASIL, 1997, p. 159)

Desse modo, reiteramos a relevância da linguagem cartográfica no ensino de

conceitos e temas da ciência geográfica, visto que, auxilia o aluno dos anos iniciais na apropriação do espaço enquanto lugar/espaço de vivência, de modo que, este percebe a Cartografia nas esferas do seu cotidiano. Além do mais, as representações cartográficas construídas há muitos anos sobre o espaço de vivência daquele aluno podem ser cruzadas com as características atuais do lugar, proporcionando o início de uma compreensão têmporo-espacial.

Nos nossos dias, a Cartografia

[...] com base nos conhecimentos da Geodésia, possibilita estabelecer localizações com absoluta precisão; as bases dos mapas são produzidos com alta qualidade técnica, em todas as escalas; o monitoramento por satélite possibilita atualizar e aprofundar as informações espaciais. (ALMEIDA, 1999, p. 133)

Assim, cada novo avanço tecnológico na área possibilita ao professor de Geografia inúmeras possibilidades de acesso a instrumentos cartográficos que auxiliem na constituição de uma aprendizagem significativa e, conseqüentemente, de uma educação cartográfica que vá além da escolarização do indivíduo.

No entanto, no que concerne à Cartografia, enquanto linguagem no ensino de Geografia na Educação Básica, Castellar e Moraes (2013) enfatizam que esta linguagem possibilita a constituição de um novo viés metodológico que auxilia na compreensão de conceitos e temas da Geografia, através da análise de como os fenômenos se apresentam no espaço e, o modo como interferem na (re)construção deste espaço; não sendo um simples mecanismo para a localização de distintos territórios.

Assim, Lacoste (1988) afirma que durante muitos séculos os conhecimentos geográficos eram, em grande parte, associados às minorias detentoras de poder que necessitavam destes conhecimentos para exercer sua dominação sobre os espaços e o que está nele presente. No entanto, as

transformações socioeconômicas, políticas, culturais e, conseqüentemente, espaciais, fazem necessário que a população saiba ler e pensar o espaço.

Mesmo diante desta necessidade, Lacoste (1988) afirma ainda existir uma “miopia” com relação à leitura do espaço, neste caso, ele cita o período das férias de verão, onde o principal destino são as praias, porém estas podem ter diferentes rotas, mas a mais utilizada é sempre a mais conhecida, causando um grande congestionamento, quando até as placas de sinalização ou mapas e cartas da região poderiam apresentar um trajeto mais tranquilo. Dessa forma, torna evidente que para ter de fato autonomia sobre o espaço é imprescindível compreender suas representações e ideologias nele presentes.

No entanto, a Cartografia tem se tornado um conhecimento às vezes distante da realidade escolar brasileira, pois, habilidades como leitura e interpretação das representações cartográficas são desconhecidas por muitos professores e, conseqüentemente, pelos alunos; além do mais, há uma supervalorização dos conhecimentos referentes à linguagem escrita e a linguagem matemática em detrimento da alfabetização cartográfica, fato que se refere enquanto um equívoco, pois, a Cartografia possibilita ao aluno ler o espaço a partir de suas representações.

Sendo assim, a alfabetização cartográfica deve ser garantida, ainda, nos anos iniciais da trajetória de escolarização, de forma gradativa e respeitando a capacidade de abstração do aluno. Dessa forma, Lacoste (1988, p. 25) questiona: “Vai-se à escola para aprender a ler, a escrever e a contar. Por que não para aprender a ler uma carta?” Reiteramos, portanto, a importância de atrelar a linguagem cartográfica aos conteúdos curriculares durante todo o transcurso da formação na Educação Básica, se caracterizando como uma educação cartográfica. Para tanto, Castellar e Moraes (2013) afirmam que se devem compreender as relações de como se aprende, o que se

aprende e quando se aprende determinado conceito, daí a necessidade de o docente precisar visitar continuamente sua prática pedagógica.

Para iniciar o processo de alfabetização cartográfica nos anos iniciais, torna-se necessário que o professor trabalhe com artefatos didático-pedagógicos que permitam ao aluno apreender elementos do espaço, não sendo uma atividade mecânica de reprodução. Neste caso, a sugestão é a utilização de mapas mentais, pois “ele inclui categorias abstratas de elementos que fazem parte da paisagem e do ambiente, como os trajetos, os pontos de referência, elementos que possuem uma relação hierárquica de inclusão de classes” (CASTELLAR; MORAES, 2013, p. 22), auxiliando na capacidade de abstração do aluno.

Oficinas pedagógicas: noções de lateralidade

As oficinas pedagógicas realizadas ao longo do projeto de formação “Iniciação à Leitura Cartográfica: práticas cartográficas no cotidiano escolar” na Escola Leandro Gonçalves da Silva, situada no espaço rural do município de Conceição do Coité, Território de Identidade do Sisal, no semi-árido da Bahia, escola parceira do referido subprojeto, foram intituladas Espaços de Diálogos e Práticas Interdisciplinares, as quais visavam estabelecer um diálogo dos distintos componentes curriculares ofertados pelo currículo da referida escola com a linguagem cartográfica.

Apoiados na concepção de que a Geografia é produzida cotidianamente e diante das transformações no cenário mundial, principalmente no que diz respeito ao aspecto tecnológico, a escola tem adquirido novos papéis na sociedade, pois não é mais o único espaço no qual as informações são divulgadas. Desse modo, os docentes precisam se apropriar de distintos artefatos

metodológicos para “transformar o espaço da sala de aula num espaço de diálogo, de expressão das experiências concretas, vivenciadas no cotidiano”, possibilitando ao aluno apropriar-se dos conhecimentos que possui e analisá-los a luz dos conceitos e temas da Geografia. (FRANCISCHETT, 2012, p. 177)

Com base nos conhecimentos prévios do aluno, propomos durante as oficinas, o uso dos mapas mentais enquanto recurso cartográfico. Neste caso, buscamos desmistificar a ideia do mapa mental como mecanismo para representar apenas o trajeto casa-escola, quando na verdade, longe de ser uma atividade infantil e pontual, deve ser atrelado aos diversos conteúdos curriculares, auxiliando os alunos no desenvolvimento espacial, ao transpor um fenômeno geográfico, independente da escala, para o plano, possibilitando apreender noções de escala, além de uma leitura crítica do mundo. (LOPES; RICHTER, 2014)

O objetivo foi desvincular o mapa mental de uma atividade que só pode ser utilizada exclusivamente nas aulas de Geografia. Para isto, exibimos em apresentação no programa Power Point, o uso deste artefato de modo interdisciplinar, demonstrando a aplicabilidade não somente cartográfica e geográfica que este instrumento possibilita, mas em diversas áreas do conhecimento, permitindo que o aluno desenvolva suas capacidades no que tange a leitura, interpretação, reflexão e criticidade acerca da realidade/conteúdo estudado.

Assim, é notória a importância dos mapas mentais enquanto artefatos que proporcionam ao aluno relacionar seus conhecimentos cotidianos com os conhecimentos científicos através de um desenho que o permite registrar o espaço percebido, formando leitores críticos, independente da idade/ano de escolarização.

Tendo em vista que os professores presentes nas oficinas trabalham com as classes dos anos iniciais, buscamos também explorar atividades que possibilitem

o desenvolvimento da noção de espaço nas crianças, para isto, a sugestão foi a utilização do mapa do corpo. O objetivo a ser alcançado com a realização dessa práticaé, a partir do próprio corpo, a criança desenvolver as noçõesde orientação, localização e representação do espaço, que são essenciais para a compreensão espacial, tendo em vista a importância do desenvolvimento da autonomia dos alunos.

O mapa do corpo pode ser feito no chão da sala de aula ou em papel metro, que é o mais indicado, pelos próprios alunos, com a mediação do professor. Assim, mesmo inconscientemente, as crianças estarão analisando o formato do corpo desenhado no papel e começarão a perceber que as direções e sentido variam de acordo com a nossa posição e o ponto de referência o qual utilizamos, este é o marco inicial para consolidar um processo de educação cartográfica e, conseqüentemente, diminuir a ideia de centralidade, característica de crianças até os sete anos.

Em outras palavras, é uma atividade que motivam aluno a experienciá-la, por se tratar do próprio corpo humano, possibilitando a construção das noções básica no processo de alfabetização cartográfica.

Distanciamos-nos das atividades mais teóricas e propomos aos professores testarem os próprios conhecimentos cartográficos através de uma atividade ao ar livre, utilizando o espaço da própria escola, neste caso, a quadra poliesportiva, e que posteriormente poderia ser executada também com os alunos. A ideia principal foi colocar os professores em filas, orientados pelos bolsistas ID e de supervisão, dando comandos referentes às coordenadas geográficas, direção, orientação e sentido.

Esta atividade nos possibilitou perceber o distanciamento que muitos professores têm da Geografia e da Cartografia, a ponto de se confundirem com noções simples como direita/esquerda, se utilizando do próprio corpo para se localizar.

Por fim, e não menos importante, trabalhamos com atividades impressas que podem ser utilizadas com os alunos dos anos iniciais aos finais do Ensino Fundamental e todas elas de alguma forma abordam o princípio da Cartografia que é a localização e principalmente as noções de lateralidade. Todas essas atividades realizadas durante as oficinas foram pensadas e planejadas tendo em vista garantir que os professores não somente pudessem aprender o modo como resolvê-las, mas, sobretudo, pudessem recriá-las e utilizá-las nas suas atividades em sala de aula.

Desse modo, a proposta interdisciplinar em torno da Cartografia, proporcionou não somente aos docentes da escola parceira, mas também aos bolsistas, perceberem as inúmeras possibilidades que esta ciência nos oferece através de artefatos, que inúmeras vezes, passam despercebidos, mas que constituem a base para a consolidação de uma alfabetização cartográfica que possibilite ao aluno, ao fim da escolarização na Educação Básica, pensar o espaço no qual habita com autonomia e se apropriar dele com maestria.

Palavras finais...

As oficinas pedagógicas planejadas e realizadas no contexto do “I Seminário de Iniciação à Leitura Cartográfica: práticas cartográficas no cotidiano escolar”, ancoradas nos estudos decorrentes das experiências formativas no âmbito do subprojeto “Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico”, mas precisamente na ação didático-pedagógica, II Atelier Geográfico Temático, cujo tema norteador foi “A linguagem cartográfica na Geografia Escolar: saberes, conceitos e temas”, foram concebidas como uma atividade de intervenção pedagógica que objetivou promover um debate acerca da Cartografia

e suas importância na abordagem de conceitos e temas da Geografia.

Este projeto de formação continuada de professores foi estruturado em duas partes. A primeira correspondeu à realização do seminário e a segunda compreendeu as três oficinas pedagógicas, cada uma com quatro horas de duração.

Para os bolsistas ID, essas práticas contribuíram com a formação e a constituição destes, enquanto futuros docentes, pois, a partir da apropriação da linguagem cartográfica e sua importância didático-pedagógica na abordagem de conceitos e temas da ciência geográfica, tiveram a oportunidade de conhecer melhor algumas das vivências de professores que têm anos de experiência no exercício da docência e, ao mesmo tempo, tiveram a oportunidade de construir conhecimentos pedagógicos e (geo)cartográficos significativos e necessários à prática pedagógica.

Quanto aos docentes participantes deste seminário foi possível perceber o quanto as indagações decorrentes ao longo das práticas os permitiram refletir e (re)avaliar suas práticas pedagógicas, reconhecendo suas limitações enquanto conhecedores do espaço em que habitam e, desse modo, apropriar-se dos conhecimentos cartográficos, a fim de se constituírem cada vez mais como seres humanos conscientes de sua interferência no espaço em que vivem.

Dessa forma, foi perceptível ao longo do desenvolvimento das atividades, o quanto o domínio da linguagem cartográfica oportuniza uma melhor compreensão da organização e leitura do espaço.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. Podemos estabelecer paralelos entre o ensino de leitura e escrita e o ensino de mapas? In: Boletim de Geografia da UEM, Maringá, ano 17, n.1, 1999, p. 131-134.

ALMEIDA, Rosângela Doin de. PASSINI, Elza Yasuko. O espaço geográfico: ensino e representação. 5. ed. São Paulo: Contexto, 1994.

BATISTA, Marize Damiana Moura Batista e; OLIVEIRA, Simone Santos de; PORTUGAL, Jussara Fraga. Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico. Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI, Serrinha-BA, 2013, 23 p. (Digitalizado).

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História e Geografia. Secretária de Educação Fundamental. MEC/SEF. Brasília: 1997.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; MORAES, Jerusa Vilhena de. A linguagem cartográfica: possibilidades para a aprendizagem significativa. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva. (Org.). (Geo)grafias e linguagens: concepções, pesquisa e experiências formativas. Curitiba: CRV, 2013.p. 21-37.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e práticas de ensino. Alternativa; Goiânia, 2002.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi. Aspectos da aprendizagem das representações cartográficas no ensino de Geografia. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. (Org.). Cartografia, cinema, literatura e outras linguagens no ensino de Geografia. Curitiba: CRV, 2012.p. 175-184.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

LACOSTE, Yves. A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papyrus, 1988.

LOPES, Alyne Rodrigues Cândido; RICHTER, Denis. A construção de mapas mentais e o ensino de Geografia: articulações entre o cotidiano e os conteúdos escolares. Revista Eletrônica de Geografia: Territorium Terram, v. 02, n° 03, out./mar. 2013/2014, p.2-12.

OLIVEIRA, Simone Santos de; PORTUGAL, Jussara Fraga. O ensino da geo(carto)grafia: práticas com o desenho numa perspectiva interdisciplinar. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia A. Martins. (Org.). Cartografia, Cinema, Literatura e outras linguagens no Ensino de Geografia. Curitiba: CRV, 2012. p. 185-211.

RIOS, Ricardo Bahia; MENDES, Julyend Silva. Alfabetização Cartográfica: práticas pedagógicas nas séries iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 11, 2009. Porto Alegre. Anais... Porto Alegre: UFRGS, 2009.

A CARTOGRAFIA NA SALA DE AULA EXPERIÊNCIAS DO PIBID NO SERTÃO DO SISAL

Naiara da Silva Lima
UNEB/GEO(BIO)GRAFAR/PIBID
nay_swan@hotmail.com

Gilcélia Silva de Oliveira
UNEB/GEO(BIO)GRAFAR/PIBID
gilcelia.silveira@hotmail.com

Maria Madalena Mota de Araújo
UNEB/GEO(BIO)GRAFAR/PIBID
mmgeografia@yahoo.com.br

Jussara Fraga Portugal
UNEB/GEO(BIO)GRAFAR/PIBID
jfragaportugal@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo relata as experiências vivenciadas no âmbito do Subprojeto intitulado Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento Geográfico – PIBID/UNEB-Campus XI/GEOGRAFIA. Trata-se da ação didático-pedagógica denominada Atelier Geográfico Temático, o qual foi realizado nas turmas do 6º ano da Escola Municipal Jonice Silva Lima, localizada na comunidade do Subaé, município de Serrinha, no Território de Identidade do Sisal. O referido Atelier Geográfico Temático teve como objetivo desenvolver práticas de ensino com a linguagem cartográfica para abordar conceitos e temas da Geografia Escolar. A partir das atividades realizadas concluímos que há uma grande dificuldade de interpretação por parte dos discentes no que se refere à utilização dos elementos/recursos cartográficos no seu cotidiano. Sendo assim, o referido Atelier contribuiu na perspectiva de ampliar e contextualizar os conceitos e temas da Geografia Escolar, a partir da linguagem cartográfica, considerando os conhecimentos prévios dos discentes, os quais contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento e a realização das atividades.

Palavras-chave: II Atelier Geográfico Temático; PIBID; Linguagem Cartográfica; Geografia Escolar

Cartografando passos e espaços: experiências de formação no PIBID

Este artigo intenta narrar algumas situações formativas experienciadas no âmbito do subprojeto do PIBID intitulado Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do Conhecimento Geográfico – PIBID/CAPES/

UNEB-Campus XI/GEOGRAFIA¹, a partir
1 O subprojeto do PIBID na Licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI, intitulado “Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico” (BATISTA; OLIVEIRA; PORTUGAL, 2013), contempla 45 bolsistas de iniciação à docência, 9 professores supervisores, 3 professoras coordenadoras de área e está sendo desenvolvido em 6 escolas no município de Conceição do Coité, Serrinha e Teofilândia. Os objetivos do re-

da realização do II Atelier Geográfico Temático², o qual contemplou a linguagem cartográfica para ensinar e aprender conceitos e temas da Geografia Escolar.

O II Atelier Geográfico Temático foi elaborado a partir de quatro diferentes e articuladas ações, a saber: a primeira ação correspondeu às sessões de estudos realizadas nos encontros de formação, denominados de Espaços de Diálogos e Práticas, no Campus XI da UNEB; nos quais foram discutidos textos que tratam de temas ligados à cartografia escolar e as potencialidades dos recursos cartográficos no ensino de Geografia. A segunda compreendeu a etapa do planejamento da sequência didática, articulando o tema, os objetivos e as estratégias metodológicas das ações.

A terceira ação foi à realização do Seminário de sensibilização, no dia 28 de setembro de 2015, na escola parceira do subprojeto, Escola Municipal Jonice Silva Lima, cuja temática abordou o ensino de Geografia e a linguagem Cartográfica, no intuito de promover um diálogo sobre alfabetização/letramento cartográfico e a importância da Cartografia enquanto conteúdo curricular e linguagem que possibilitam o ensinar e o aprender conceitos e temas da Geografia Escolar.

ferido subprojeto são “Articular a Universidade à escola básica, por meio do desenvolvimento de ações situadas no campo da formação do professor de Geografia; promover a inserção dos licenciandos em Geografia no contexto das escolas da rede pública de ensino fundamental e médio dos municípios de Serrinha, Teofilândia e Conceição do Coité-BA; apropriar-se de diferentes linguagens enquanto possibilidades de mediação para trabalhar temáticas e conteúdos presentes na Geografia da escola básica; concretizar momentos de socialização, discussão e reflexão sobre as produções e ações pedagógicas dos professores e bolsistas de iniciação à docência em Geografia. (BAPTISTA, OLIVEIRA, PORTUGAL, 2013, p. 12)

2 Ação do subprojeto “Formação Docente e Geografia Escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento geográfico” que possibilita a reflexão da/na prática, a partir de estudos de conceitos, temas, fenômenos e processos geográficos articulados às temáticas da Geografia Escolar atreladas às diversas linguagens como dispositivos didático-pedagógicos e formativos.

A quarta e última ação foi à realização da oficina pedagógica geográfica, intitulada Ensino de Geografia e Linguagem Cartográfica – a construção do saber geográfico a partir dos recursos cartográficos desenvolvida entre os dias 15 e 20 de outubro de 2015, a qual contou com a participação dos estudantes das turmas de 6º ano do Ensino Fundamental II da escola parceira.

Com essas ações objetivou-se necessariamente, 1) identificar as dificuldades dos alunos em relação à leitura e interpretação de mapas; 2) desenvolver práticas de alfabetização cartográfica através de noções de lateralidade e orientação espacial e decodificação de signos e convenções; 3) representar através de plantas, cartas, gráficos, mapas temáticos, esboços, espaços, fatos, fenômenos e processos Geográficos e 4) utilizar os sistemas de coordenadas geográficas para localizar diferentes pontos no globo, já que estas são habilidades e aprendizagens que devem ser garantidas nesta etapa das trajetórias de escolarização.

Para contemplar os objetivos propostos e instigara compreensão acerca dos elementos/saberes cartográficos, no decorrer das oficinas, foram realizadas quatro atividades em diferentes momentos que contemplaram conceitos e temas da Cartografia Escolar, tendo em vista o desenvolvimento das habilidades de orientação espacial, localização e representação do espaço Geográfico, a saber: um caça ao tesouro, a interpretação de uma carta enigmática, a produção de uma planta da sala de aula, jogo de perguntas e respostas relacionado às coordenadas Geográficas e por fim, uma dinâmica, na qual trabalhamos a temática lateralidade.

Desse modo, objetivamos, inicialmente, identificar as dificuldades dos alunos em relação à lateralidade e à orientação espacial, tendo em vista o desenvolvimento das práticas e, assim, desenvolver atividades que facilitaríamos a aprendizagem e, posteriormente, a alfabetização cartográfica. Portanto, contemplamos atividades varia-

das que possibilitaram a leitura de mapas e plantas, através da decodificação de signos e convenções (legenda), além da compreensão de outros elementos que compõem o mapa (título – onde, o que é e quando), coordenadas, orientação, escalas – gráfica e numérica – e a fonte). E, posteriormente, trabalhamos com a representação de pequenos lugares (a elaboração de plantas), além da leitura, interpretação e produção de gráficos, tabelas e mapas temáticos, tendo em vista, a representação de espaços e fenômenos Geográficos, bem como a utilização do sistema de coordenadas geográficas para localizar diferentes pontos no globo.

A cartografia na sala de aula: um desafio da Geografia Escolar

Ainda hoje, a Cartografia na sala de aula se configura enquanto um desafio a ser enfrentado pelos professores. Esta problemática permeia várias discussões sobre o ensino e aprendizagem da Geografia tendo como elemento percussor a utilização da Cartografia enquanto conteúdo e enquanto linguagem. Um ponto destas discussões é o caráter tradicional, tecnicista que a Cartografia adotou em certo momento no ensino de Geografia. Este fato pode ser impulsionado por vários fatores dentre eles a deficiência na formação do professor de Geografia, que acarreta no desconhecimento das potencialidades da Cartografia e das múltiplas possibilidades de contemplá-la no processo de ensino e aprendizagem de conceitos e temas geográficos.

O II Atelier Geográfico, caracterizado pela temática da Linguagem Cartográfica e o ensino de Geografia, buscou identificar as principais dificuldades dos discentes ao compreender a Cartografia enquanto conteúdo e linguagem, chamando atenção que a mesma apesar de muito utilizada na Geografia, possui um amplo caminho que permeia pela interdisciplinaridade, sendo

cotidianamente utilizada e encontrada na realidade das pessoas. Sendo assim, não basta trabalhar a Cartografia escolar apenas como um conteúdo a mais na disciplina de Geografia, mas é necessário trazê-la como suporte de compreensão e base do conhecimento que transpassa pelo o dia a dia de qualquer pessoa.

Geografando Cartografias e Cartografando Geografias: experiências de formação no PIBID

A Cartografia, enquanto linguagem, e os recursos Cartográficos, enquanto artefatos didático-pedagógicos são importantes instrumentos para ensinar e aprender conceitos, fatos, fenômenos e processos Geográficos. A utilização frequente desses recursos torna as aulas mais dinâmicas, além de auxiliar na leitura, interpretação e compreensão das informações contidas nos mapas, globo, maquetes, gráfico, quadros, tabelas, dentre outros recursos que estão presentes na abordagem de conceitos e temas da Geografia. De acordo com Simião, “A Cartografia é um recurso para o ensino de Geografia que deve ser assumida como uma ferramenta de trabalho produtiva e, portanto necessária.” (2011, p. 105).

A Cartografia com seus recursos (mapas, cartas, globos, plantas, maquetes etc.) é uma linguagem essencial para ensinar e aprender os conteúdos curriculares da Geografia Escolar, “[...] já que a inserção da Cartografia nas práticas escolares [...] busca promover uma colaboração para a formação de uma leitura/interpretação/raciocínio Geográfico” (RICHTER; MARIN; DECANINI, 2010, p. 176). Saber utilizar a linguagem da Cartografia para obter informações e representar a espacialidade dos fenômenos Geográficos é uma habilidade que o aluno deve garantir, nessa etapa da sua trajetória de escolarização.

Assim, como afirmado anteriormente, para a concretização das práticas atreladas

que constituíram o II Atelier Geográfico Temático, realizamos algumas atividades, na fase preparatória, as quais representaram passos extremamente importantes na trajetória de formação docente.

A primeira ação denominada de Espaço de Diálogos e Práticas, conforme apresentado na proposta do subprojeto, é concebida como um privilegiado espaço de formação docente, o qual potencializa a realização de “[...] encontros sistemáticos com os professores de Geografia das escolas envolvidas no projeto, em parceria com estudantes bolsistas de iniciação à docência e com os coordenadores de área” (BATISTA; OLIVEIRA; PORTUGAL, 2013, p. 13), o qual, em articulação com outra ação do referido subprojeto, denominada Planejamento do trabalho pedagógico, possibilita a realização de

Momentos de (re)orientação do trabalho, à luz de discussões realizadas nos encontros formativos (coordenadores de área, professor supervisor e bolsista de iniciação à docência) inclusive, decorrentes de encaminhamentos definidos nos Espaços de Diálogos e Práticas, os quais terão como premissa a formação docente do professor de Geografia na escola básica. Estes encontros serão orientados pela dialética entre as práticas desenvolvidas na escola e as análises dos resultados alcançados sob o olhar das concepções e fundamentos teórico-metodológicos eleitos para nortear o subprojeto. (BATISTA; OLIVEIRA; PORTUGAL, 2013, p. 13)

Portanto, nos Espaços de Diálogos e Práticas, no primeiro momento realizamos o Planejamento do trabalho pedagógico, tendo a linguagem cartográfica como o tema norteador das práticas que posteriormente, foram desenvolvidas na escola parceira. A primeira atividade correspondeu à realização de leituras e discussões teóricas acerca da temática trabalhada, nos permitindo assim, acesso às contribuições de professores de Geografia que se dedicam a pesquisar sobre o tema. Posteriormente, passamos para o campo da observação, no qual jun-

tamente com a professora supervisora, na escola parceira, observamos uma determinada realidade e lançamos uma problemática, que nos serviu como um norte para o planejamento e desenvolvimento das etapas seguintes (atividades). Após esse percurso entre a teoria e a observação na escola, partimos para a segunda ação, a qual compreendeu o planejamento e a realização de um seminário³ de sensibilização, cujo objetivo foi ressaltar a importância da linguagem cartográfica no ensino da Geografia, destacando o seu caráter interdisciplinar.

A terceira ação desenvolvida no âmbito do II Atelier Geográfico Temático foi a realização da oficina pedagógica Ensino de Geografia e Linguagem Cartográfica que aconteceu a partir de quatro atividades. A primeira atividade foi um caça ao tesouro. Nesta atividade as turmas se separaram para encontrar o tesouro escondido no interior da escola, para isto estes deveriam necessariamente conhecer os pontos cardeais, para que a atividade fosse concluída e então o tesouro fosse encontrado. Nesta atividade os alunos apresentaram muito domínio destas noções que são referências necessárias para a construção dos conceitos – localização e orientação –, necessários na leitura e interpretação de mapas.

O tesouro encontrado foi uma carta enigmática, portanto, a segunda atividade da oficina. A tarefa tinha como propósito decifrar o enigma e realizar a interpretação da carta. Esta foi a tarefa que os alunos realizaram mais rapidamente. Os alunos demonstraram habilidade em interpretar símbolos/códigos e seus significantes/significados e decifrar o enigma, característica primordial nas abordagens cartográficas, sobretudo, na compreensão da legenda.

A mensagem da carta enigmática descrevia o que é uma planta para a cartografia. Partindo dessa definição foi proposto aos alunos, como terceira atividade, desenhar

³ A referida atividade foi aberta a toda a comunidade escolar

uma planta da sala de aula, retratando todos os elementos presentes. Posteriormente, foi realizado um jogo de perguntas e respostas relacionado com o sistema de coordenadas geográficas. Durante a realização do jogo, os alunos mostraram um conhecimento sistematizado sobre paralelos e meridianos e os pontos cardeais e colaterais.

E para finalizar, promovemos uma dinâmica que envolvia os saberes dos alunos a respeito das noções de lateralidade, direção e orientação, a qual foi muito empolgante, pois, além dos alunos mostrarem domínio sobre a temática, ampliou seus conhecimentos prévios com os abordados pelas bolsistas do PIBID, durante o desenvolvimento das atividades, as quais foram planejadas considerando a realidade de vida dos sujeitos envolvidos, buscando, desse modo, aproximar os saberes sistematizados da Cartografia com os saberes advindos das experiências cotidianas dos alunos nas suas trajetórias de vida e formação escolar.

Cartografias de mundo: a relação da linguagem cartográfica com o cotidiano

A Cartografia enquanto linguagem encontra-se constantemente presente na vida das pessoas, portanto, trabalhar esse conteúdo no espaço escolar, estimula os alunos a enxergarem com outros olhos, o mundo ao seu redor, mundo de possibilidades, um mundo de designs/símbolos, um mundo de cartografias. Trata-se de uma linguagem, cujos elementos, fazem parte do seu cotidiano, a começar pelo percurso casa-escola-casa, os pontos referências, aqueles que mais se destaca na paisagem que compõe o seu percurso, qual a sua localização em relação à escola e correlacionar todos esses saberes com as categorias de análise da Geografia permitem ao discente uma maior habilidade de compreensão e apreensão dos conhecimentos Geográficos, uma vez que:

Os conceitos Cartográficos (escala, legenda, alfabeto Cartográfico) e os Geográficos (localização, natureza, sociedade, paisagem, região, território e lugar) podem ser perfeitamente construídos a partir das práticas cotidianas. Na realidade, trata-se de realizar a leitura da vivência do lugar em relação com um conjunto de conceitos que estruturam o conhecimento Geográfico, incluindo as categorias espaço e tempo. (BRASIL, 2006, p. 50)

Relacionar as temáticas Cartográficas com o cotidiano do aluno possibilita que a construção do conhecimento se dê de maneira mais consolidada, pois o mesmo sempre irá associar aquilo que lhe é comum, ao novo, possuindo a autonomia de perceber que a mesma acontece na sua rua, no seu bairro, contribuindo para a construção de conhecimento crítico reflexivo.

No entanto, esse é um exercício que deve ser trabalhado frequentemente, pois o aluno tem que saber que a Cartografia em si, não é apenas mais um conteúdo do currículo da Geografia Escolar, mas é uma ciência que se mostra cada vez mais útil e presente na vida das pessoas, e é aí que entra o trabalho do professor, pois o mesmo não pode permitir que o aluno leve de dentro do espaço escolar um mundo Cartográfico para se adaptar a sua realidade, mas que ele (o aluno) traga para a escola o seu mundo de Cartografias, porque os seus saberes, construídos no seu cotidiano também trazem importantes aprendizagens geográficas.

Do saber-fazer ao fazer-saber: a linguagem cartográfica no ensino de Geografia

A partir da realização do II Atelier Geográfico Temático na escola Jonice Silva Lima foi possível perceber que as fragilidades apresentadas pelos alunos são processuais, pois, compreendem desde a defasagem/fragilidade na formação dos professores, até a

dificuldade de desenvolver noções básicas como de lateralidade, que tornam explícito o analfabetismo Cartográfico.

Sabe-se, porém, que a produção do conhecimento Cartográfico também é processual e segue uma linha têmporo-cognitivo, ou seja, a sistematização dos conteúdos, a materialização dos conceitos, a interpretação de signos, símbolos e convenções cartográficas estão ligados ao nível cognitivo que o aluno apresenta, à medida que este amadurece física e biologicamente consequentemente evolui também a capacidade de aprender, sendo assim, à medida que o aluno consegue desenvolver habilidades mais minuciosas e de um nível de complexidade mais elevada mostra que ele ultrapassou mais uma fase no seu desenvolvimento físico, portanto, psíquico. Sobre isso diante das atividades desenvolvidas no II Atelier foi perceptível que muitos alunos não apresentaram o domínio das noções e conceitos básicos no que concerne ao processo de alfabetização/letramento cartográfico.

Diante destas fragilidades propomos atividades lúdicas, que incentivaram esses alunos a pensar e produzir elementos cartográficos relacioná-los com as situações do cotidiano, tendo em vista a necessidade de materializar os conceitos cartográficos, na leitura e interpretação do mundo ao seu redor.

Para tanto, uma das atividades desenvolvidas foi a produção de uma planta da sala de aula onde eles vivenciam as suas aprendizagens diariamente. Esta atividade objetivou desenvolver habilidades como localização, espacialidade, interpretação e representação espacial. À medida que os alunos elaboravam o desenho, noções cartográficas se apresentavam como escala, símbolos, signos e convenções.

A partir desta atividade percebemos que o conhecimento cartográfico dos alunos encontrava-se em desenvolvimento e precisava ser sistematizado. Ao analisarmos umas das plantas identificamos a presença de uma legenda, demonstrando que estes

alunos sabem o que é e para que serve este importante elemento na composição, leitura e interpretação de um mapa, de uma planta. Além de destacar os objetos do espaço representado, os alunos também demonstraram o cuidado para que o desenho se aproximasse ao máximo do real, a partir da inclinação e da cor das carteiras e paredes.

Mediante a produção desta planta foi possível perceber também as dificuldades relacionadas à escala e a representação do real bidimensional num papel que possui uma dimensão apenas, ou seja, a pergunta que se fazia era: Como desenhar numa planta, uma carteira que pode ser observada em múltiplas dimensões, somente vista de cima, por um único ângulo? A resposta dada a esta pergunta trazia consigo um ponto forte da linguagem cartográfica que é a utilização de símbolos, signos e demais elementos que auxiliam na representação de um espaço real, a partir de um objeto de tamanho reduzido e dimensões visuais unilaterais.

A resposta na verdade se encarregava, pois, em nos alertar para as dificuldades dos alunos em se apropriar da linguagem cartográfica e compreendê-la na sua multiplicidade de informações, que requer habilidades e conhecimentos específicos, assim como auxiliou na definição de Cartografia, levando em conta suas particularidades e especificidades, e a sua relação de proximidade com a Geografia Escolar. Os porquês que envolvem a Cartografia nos revelam o quanto esta linguagem é autônoma, instigante e necessária à aprendizagem e representação de conceitos, temas e fenômenos geográficos, assim como nos mostram o quanto precisamos nos aprofundar e conhecer a Cartografia na imensidão de possibilidades que ela nos apresenta no contexto da Geografia Escolar.

Portanto, a partir das atividades desenvolvidas no âmbito da oficina pedagógica – Ensino de Geografia e Linguagem Cartográfica – a construção do saber geográfico a partir dos recursos cartográficos – percebemos avanços consideráveis no que tange

aos saberes necessários para a interpretação e correlação por parte dos alunos no que diz respeito à Cartografia enquanto linguagem e conteúdo para aprender conceitos e temas da Geografia Escolar e compreender fatos, fenômenos e processos geográficos.

Diante do que foi trabalhado, podemos perceber que os alunos conseguiram mostrar domínio diante das atividades que contemplaram a discussão sobre lateralidade, localização, da utilização e diferenciação de escalas, da importância da legenda para aprender a ler e interpretar mapas, construção de plantas, enfim, souberam através da Geografia como utilizar e se apropriar da Cartografia não só como linguagem e conteúdo, mas também como uma ferramenta que pode ser manuseada frequentemente por eles.

Sendo assim, notamos que é de extrema importância ao abordar os conteúdos curriculares da Geografia, na escola básica, o professor deve conceber a Cartografia não somente como um conteúdo, mas, como uma linguagem que possibilita ensinar e aprender Geografia.

(Geo)cartografias no PIBID notas finais...

Cartografar é o ato de conhecer, interpretar, relacionar, representar espaços, sejam eles de formação, informação ou de vivência, sejam grandes, espaços globais, ou pequenos espaços lugares, cartografar sempre será sinônimo de compactar o real e representá-lo materialmente. Tendo isto como base, lançamos o desafio de tornar o espaço de representação social que é a escola num espaço que exercita a representação espacial. É sob esta concepção que o II Atelier Geográfico Temático, ação que faz parte do subprojeto de Geografia, no âmbito do PIBID intitulado Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do Conhecimento Geográfico – PIBID/CAPES/UNEB-Campus XI adotou a linguagem Cartográfica, no in-

tuito de criar situações formativas, tendo em vista, aprender conceitos e temas da Geografia Escolar.

Para tanto, buscamos mediante o II Atelier Geográfico Temático tornar a sala de aula num laboratório do conhecimento cartográfico, a partir da realização de oficinas pedagógicas, propondo atividades lúdicas, ou seja, possibilitando compreender a dinâmica do espaço Geográfico e sua representação, vivenciando-o e praticando in loco.

Dentre as atividades realizadas no decorrer das oficinas pedagógicas, percebemos que os alunos se identificaram com algumas, dentre elas estão a interpretação da carta enigmática e a produção da planta. Nestas atividades, os alunos realizaram as tarefas no tempo determinado e demonstraram facilidade em desvendar enigmas, assim como se apropriaram muito bem dos símbolos e signos, que são elementos chave na compreensão da legenda de mapas.

Diante disso concluímos que mesmo mediante muitas dificuldades, a linguagem cartográfica não pode estar no ensino de Geografia como um mero conteúdo isolado, mas como uma linguagem que perpassa todas as outras temáticas da Geografia e que representa esta ciência, reconhecendo as suas potencialidades e percebendo que os saberes da Cartografia são indispensáveis para a compreensão do espaço, portanto, deve ser concebida, na escola, como conteúdo e, sobretudo, como a mais relevante linguagem da Geografia.

REFERÊNCIAS

BATISTA, Marize Damiana Moura Batista e; OLIVEIRA, Simone Santos de; PORTUGAL, Jussara Fraga. Formação docente e Geografia escolar: das práticas e saberes espaciais à construção do conhecimento Geográfico. Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Edital CAPES 061/2013. Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus XI, Serrinha-BA, 2013, 23 p. (Digitalizado).

BRASIL. Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências Humanas e suas tecnologias. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educa-

ção, 2006. 133 p.

RICHTER, Denis; MARIN, Fátima A. D. G.; DECANINI, Mônica M. S. Ensino de Geografia, espaço e linguagem Cartográfica. Mercator. vol 9, número 20, 2010: set./dez. p. 163 a 178.

SIMIÃO, H. C. R. A linguagem Cartográfica no ensino de Geografia: uma breve discussão teórico-metodológica. In: COLÓQUIO DE CARTOGRAFIA PARA CRIANÇAS E ESCOLARES, 7, 2011. Vitória. Anais... Vitória, 2011. p. 84-107.

OS USOS DO ARGUMENTO PRODUZIDOS POR ALUNOS DO 9º ANO NO ENSINO DA LINGUAGEM GEOGRÁFICA, A PARTIR DO CONCEITO DE TERRITÓRIO

Eden Correia Carli

*UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
carlieden@yahoo.com.br*

Prof. Dra. Jerusa Vilhena de Moraes

*UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
jevilhena@yahoo.com.br*

RESUMO

Este texto tem por objetivo apresentar a investigação que estamos desenvolvendo junto ao programa de pós-graduação em educação da UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo), nível de mestrado. Situamos esta investigação nos debates sobre alfabetização e argumentação científica. Temos como finalidade identificar os argumentos científicos relacionados ao conceito de território desenvolvido pelos alunos dos anos finais do ensino fundamental (9º anos) de duas escolas públicas do município de São Paulo, afim de analisá-los à luz da ciência geográfica e relacionar assim, os argumentos ao papel que a Geografia pode ter na construção de uma prática cidadã por parte dos estudantes. Como ferramenta de coleta de dados optamos pelo uso de um questionário investigativo tipo teste de conhecimento. As discussões que envolvem esta investigação, preveem a análise da qualidade do argumento dos alunos no contato da teoria científica apresentada (conforme Lima, 2008; Duschl, 2007) e a avaliação dos argumentos dos alunos quando qualificadas seguindo um padrão; de uso de dados (D), garantias (W) para definição da conclusão (C), a capacidade de refutação (R) através do refinamento das categorias do padrão de argumento de Toulmin (2001), conforme Sasseron, 2008 e Erduran & Jiménez-Alexandre (2007). São preocupações também a esta pesquisa contextualizar a análise do papel da moral e da ética na tomada de decisões contidos nos argumentos coletados, conforme apresentado por Zeidler & Sadler (2007) e Kolstø & Ratcliffe (2007).

Palavras-chave: Território, alfabetização científica, argumentação científica, cidadania.

Introdução

As discussões que envolvem a geografia acadêmica e a geografia escolar, sugerem indagações: sobre o que, como, e por quê ensinar? Mediante todo o acúmulo cultural

da ciência geográfica e da geografia escolar, estes questionamentos tornam-se relevantes pelo fato de ressaltarem tanto os objetivos da escola quanto o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem do aluno.

A importância de propiciar o acesso ao conhecimento científico como um processo de apropriação da linguagem articulada a uma abordagem de significação do mundo conduziu-nos para os debates no campo de investigação da alfabetização científica e da argumentação científica.

Acerca-se como objetivo deste texto apresentarmos a investigação que está sendo desenvolvida junto ao programa de pós-graduação em Educação na UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo) que consiste na análise do argumento desenvolvido por estudantes do ano final do ensino fundamental (9º anos), afim de buscar que elementos interferem no conhecimento do aluno e auxiliar na compreensão das dificuldades encontradas, porque elas persistem e em que momentos existem obstáculos ao avanço conceitual dos alunos.

A metodologia a ser desenvolvida parte da suposição que a atividade científica se constitui como linguagem do conhecimento. Para analisar tais obstáculos no contexto escolar, situamos esta investigação no campo educacional, dos debates sobre alfabetização científica, tendo como estratégias de investigação os referenciais de pesquisa no campo da argumentação científica.

O conceito de “alfabetização científica” se inscreve na pesquisa como um referencial importante por analisar a finalidade da formação na sala de aula, assim como entender em processos não formais de educação. Trata-se com isso, de relacionar a necessidade de compartilharmos e de participarmos do conhecimento científico (a linguagem científica, o método científico, a função social da ciência, a argumentação, o planejamento, o levantamento de hipóteses, a investigação, etc.) (Moraes, 2010).

Ressaltamos que nesta investigação dar significado ao aprendido é a capacidade de estarmos preparados para compartilhar

nossas perplexidades que pode nos colocar na posição de despertar frente aos problemas do mundo.

Tal necessidade torna-se imprescindível para buscarmos a reflexão sobre a articulação de experiências diversas de pensamento e de compreender o processo de alfabetização científica, como formação para cidadania, utilizando-se para isso dos debates no campo da argumentação científica.

Assumindo a necessidade de compreendermos as relações entre os campos de investigação propostos, temos a preocupação de adotarmos procedimentos metodológicos coerentes com esta abordagem.

Para isso as discussões que envolvem esta investigação, preveem a análise da qualidade do argumento e os fundamentos sociais e culturais do conhecimento geográfico na análise do papel da moral e da ética na tomada de decisões contidos nos argumentos coletados.

Isso implica na importância que esta investigação dá ao conceito de território nos debates da Geografia. Parte dessa motivação está associada à leitura de que em momentos de crises de valores privados e públicos uma nova geração deve construir valores de cidadania e que entender as contradições e conflitualidades geradas na gestão do território nos aproxima de novas dimensões espaciais contemporâneas, que inclua na dimensão educacional, a criticidade do conceito de cidadania.

Tais inquietações estimulam nossa tentativa de posicionar a geografia em face a uma formação cidadã, por identificarmos no conceito de território na geografia escolar o papel de compreensão e análise de conflitos e da criação de identidades e por entendermos que a compreensão deste conceito permite aos estudantes reconhecer sua problemática, que envolve apreender as dinâmicas de poder a partir das relações sociais.

A apresentação dos referenciais, a qual nos reportaremos abaixo, elenca uma série de estudos desenvolvidos sobre a conceitualização e análise da argumentação científica que nos guia nos passos metodológicos apresentados a seguir.

Como pensar o trabalho didático focado na aprendizagem da linguagem científica?

Centrado nesta problematização e compreendendo a amplitude de tal posicionamento nesta etapa do texto levantamos algumas hipóteses e a metodologia para orientar a investigação que deverá estar focado na aprendizagem conceitual.

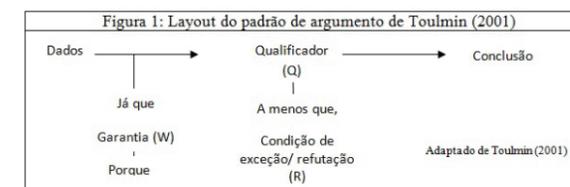
A primeira hipótese que levantamos é a de compreender a importância de uma metodologia de ensino capaz de superar uma visão conteudista, de mera apresentação conceitual, para uma abordagem que problematize o raciocínio científico na aprendizagem. Ao pressupor tal abordagem espera-se trazer para o foco da pesquisa a necessidade do pensar e a dimensão de processo de aprendizagem estabelecido entre a convergência de dimensões com dinâmicas diferenciadas: a dimensão do conhecimento cotidiano, o vivenciado pelo aluno, e a dimensão do conhecimento científico organizado por conceitos que buscam compreender a realidade.

Trata-se com isso, de compreender a formação não como a transmissão ou apresentação de conceitos definidos, mas como uma dinâmica processual de ensino. Considerando, assim “a subjetividade de quem a recebe, o estado do receptor, suas experiências anteriores, suas próprias argumentações, sua lógica e seu estado emocional” (Rué, 2003, p. 32).

As pesquisas em argumentação científica têm como preocupação compreender o contexto sócio cultural da produção de uma linguagem científica que é compartilhada e influenciada pela comunidade científica, a sociedade e padrões morais e éticos dos indivíduos. O empoderamento de estudantes em processo de formação é o principal objetivo dessas pesquisas que avistam no desenvolvimento das capacidades argumentativas em ciências a possibilidade da promoção de um processo de alfabetização científica implicitamente relacionado com a capacidade de participação, julgamento e a promoção da ciência.

Um referencial de análise importante para o desenvolvimento do campo de pesquisa em argumentação científica é o trazido pelo filósofo inglês Stephen Toulmin (1922-2009), que preocupado em responder questões como: Quais as razões que temos para a alegação de conhecimento que fazemos? Estão as razões em que baseamos nossas alegações de conhecimento sempre, de fato, à altura de um padrão?, conduziu seus trabalhos a proposta de um layout para a análise de argumentos, o chamado padrão de argumento de Toulmin (TAP - Toulmin's Argument Pattern). Cujo modelo de análise prevê que as asserções que fazemos seja sobre uso cotidiano, científico, jurídico, etc. quando qualificadas seguem um padrão; de uso de dados (D) para definição da conclusão (C) (Toulmin, 2001).

Figura 1: Layout do padrão de argumento de Toulmin (2001)



Para que possamos manter a qualidade das asserções, segundo o Layout (figura 1) do padrão de análise de Toulmin (2001), são necessárias categorias analíticas adicionais de análise do argumento como a presença das garantias (W), que nos permite compreender o raciocínio proposto, a refutação (R), que nos possibilita compreender as contestações e/ou condições de exceção, e ainda, os qualificadores modais (Q), normalmente um advérbio que dá aval a garantia (como possível/impossível, provável/improvável, etc). Tais categorias são consideradas recursos no argumento que recorreremos para dar significado a conclusão de nossa asserção.

A principal característica do layout de Toulmin (2001) foi a tentativa de desenvolvimento de um paradigma universal de análise de argumentos que propiciou a troca e avanço no campo de pesquisas sobre a linguagem científica na escola.

Tais preocupações guiam o campo, sendo o proposto por Toulmin (2001) o indutor de uma dimensão metodológica para as pesquisas em sala de aula, por potencialmente nos levar para a hipótese de trabalho de inúmeros estudos que destacam a argumentação no ensino científico como forma de potencializar a alfabetização científica dos alunos (Sasseron, 2008; Erduran & Jiménez-Alexandre, 2007), os aspectos sociais da construção dos argumentos científicos (Kolstø & Ratcliffe, 2007; Zeidler & Sadler, 2007) e da qualidade da argumentação (Lima, 2008; Duschl, 2007).

A fim de traçar uma leitura sobre o campo de pesquisa em argumentação as autoras Erduran & Jiménez-Alexandre (2007) destacam o crescente aumento das pesquisas em argumentação científica no contexto da sala de aula e o potencial demonstrado em pesquisas no desenvolvimento do pensamento crítico, na enculturação científica, na elevada ordem de processos cognitivos para a formação de competências e na alfabetização científica.

A presença de políticas internacionais para a promoção da argumentação científica em contexto de sala de aula, seja em avaliações como o exame PISA ou em currículos nacionais de países são fatos que justificam a grande presença do campo de pesquisa em argumentação científica nos debates sobre a educação e a promoção de conhecimento, segundo Erduran & Jiménez-Alexandre (2007).

Dois objetivos são observados pelas autoras (Erduran & Jiménez-Alexandre, 2007) na implantação da argumentação científica nos documentos analisados. Um primeiro se refere a ideia de uma ciência para todos, que busca formar cidadãos para a compreensão das relações sociais, econômicas, culturais e as raízes políticas do argumento científico. O segundo, está relacionado a ciência para a perspectiva científica, de problematizar os processos e os contextos da produção científica para formar novos cientistas.

Diagnósticos como este, assim como em outros autores que pretendemos relacionar abaixo apresentam elementos para a compreensão do desenvolvimento do campo que vem se diversificando em metodologias e em análises de seu potencial no contexto ensino-aprendizagem

A tese de Lucia Helena Sasseron (2008), por exemplo, demonstra como a fala, a construção escrita, a leitura e os signos participam da construção do conhecimento. Para tanto, a autora busca analisar o uso da argumentação no contexto do ensino, compreendendo a linguagem com uma forma de expressão do raciocínio, por meio da problematização do modo como os alunos constroem o conhecimento em sala de aula.

Inscrevendo sua análise numa perspectiva crítica das limitações ao layout desenvolvido por Toulmin (2001) a autora enfatiza que o contexto em que ocorrem os argumentos, assim como a compreensão de que seu desenvolvimento não ocorre em um ordenamento padronizado ou apenas oralmente.

Isso nos possibilita compreender que existem diversas maneiras para se comunicar um conhecimento científico e que, portanto, quando mencionamos a argumentação científica como estratégia didática para a alfabetização científica nos interessa provocar a reflexão sobre as narrativas que estamos desenvolvendo em sala de aula, compreendendo as potências educativas da linguagem para nos provocar a pensar.

É por isso, que tanto Sasseron (2008), quanto Erduran & Jiménez-Alexandre (2007) não deixam de enfatizar que está argumentação pode tornar-se mais significativa, quando se dá por meio de proposições, investigações e resolução de situações problema.

Torna-se possível com isso, inclusive a proposta de uma interlocução entre os conhecimentos cotidianos e os conhecimentos científicos ao se propiciar um ambiente democrático de compartilhamento de ideias entre professores e alunos colocando-se a necessidade de que os alunos “questionem, expliquem, levantem hipóteses, chequem-nas, considerem evidências e informações” (Sasseron, 2008, p. 46).

Dois aspectos preponderantes para o estudo da argumentação científica na sala de aula vão sendo traçados a partir das perspectivas impulsionadas pelo estudo de Toulmin (2001). Um primeiro conforme foi apresentado acima associa o desenvolvimento do argumento ao contexto em que este se desenvolve e um segundo relaciona-se com o esquema de análise da estrutura do argumento (Lima, 2008, p. 25).

O estudo desenvolvido por Tânia F. A. da Silva Lima (2008) buscou caracterizar o desempenho dos alunos quanto ao desenvolvimento de argumentos escritos, este tipo de pesquisa preocupado com a qualidade dos argumentos no contexto da educação em ciência, têm como objetivo saber como as estruturas de argumentos nos informam sobre a qualidade da asserção dos estudantes.

A partir dessa última asserção Duschl (2007), em um outro estudo, demonstra que o foco neste tipo de pesquisa em argumentação científica envolve não apenas a aprendizagem do conceito (a teoria), mas amplia as preocupações sobre o processo de aprendizagem para como nós conhecemos (metodologia científica) e porque nós acreditamos que conhecemos (objetivos).

Neste sentido, ambos os estudos demonstram que somente a análise do argumento em si, moldado pelo padrão de argumento de Toulmin (2001), não é suficiente para a identificação de argumentos desenvolvidos no contexto de ensino e aprendizagem e de que é preciso refletirmos sobre o argumento como construção social do conhecimento e da cultura, assim o avanço da proposta de Toulmin (2001) sugerido por ambos os estudos reivindicam um refinamento das categorias do padrão de argumento de Toulmin (TAP).

Um outro refinamento as categorias do padrão de argumento de Toulmin (TAP) que podemos sugerir para ampliar nossa argumentação pode ser observado em estudos como o de Zeidler & Sadler (2007) que apresentam como recentes tendências nos estudos sobre argumentação a introdução de pesquisas preocupadas com a formação cidadã, com as perspectivas de oportunizar debates contextualizados dos fundamentos sociais e culturais das ciências, na análise do papel da moral e da ética na tomada de decisões.

Em seus estudos Toulmin (2001) já admitia esse tipo de debate em que os argumentos estão sujeitos a outras racionalidades, mas não a outras lógicas racionais, o que fez com que mantivesse a importância de seu layout. Por trás de tal afirmação está a leitura de Toulmin de que mesmo nas chamadas “Hard Science” as concepções de argumentos também moldam e são moldadas por questões morais, sensatez, insensatez e solíciosos.

A presença desse debate no campo de análise dos argumentos científicos se relaciona principalmente ao conceito de cidadania e a afirmação inicialmente já apresentada por Erduran & Jiménez-Alexandre (2007) de ciência para todos. Em que se admite que para a conformação da análise dos argumentos em sala de aula as dimensões sociais dos argumentos dos estudantes não é só um dado presente, mas algo que se desenvolve de forma legítima e desejável na formação dos estudantes em ciências (Kolstø & Ratcliffe, 2007).

O exemplo da pesquisa de Zeidler & Sadler (2007), que explorou como os argumentos de estudantes universitários sobre engenharia genética (terapia de genes e clonagem reprodutiva) evidenciam “como a moralidade contribui para a razão informal e a argumentação de estudantes” (2007, p. 209, tradução livre).

As abordagens dos julgamentos morais, segundo os resultados colhidos nesse estudo, não fornecem uma base para a análise da qualidade dos argumentos, assim como as intenções de Lima (2008) e Duschl (2007), mas avançam no reconhecimento de que a apropriação e o desenvolvimento dessas pesquisas podem produzir aproximações significativas do ensino de ciência com a vida dos estudantes com possíveis implicações pedagógicas na prática em sala de aula e nos currículos.

Metodologia

Compreender o processo de alfabetização científica utilizando-se como hipóteses de trabalho, da argumentação científica, insere a necessidade de um método de investigação e análise para a pesquisa. Para tanto, essa pesquisa se caracteriza como um estudo qualitativo em educação (Bogdan &

Biklen, 1991), por possibilitar a apreensão de processos de ensino e aprendizagem em diferentes situações de interação entre os indivíduos envolvidos.

Afim de esclarecer nossa proposta de análise, retomamos, em seguida, as dimensões do argumento a serem investigadas, que preveem para essa pesquisa a análise dos aspectos relativos a qualidade do argumento desenvolvido pelos alunos (Lima, 2008; Duschl, 2007) e as dimensões sociais do argumento na atenção a produção de argumentos envolvidos em decisões para poder analisar o conteúdo crítico desenvolvido na justificação das asserções desenvolvidos pelos estudantes (Kolstø & Ratcliffe, 2007; Zeidler & Sadler, 2007).

Para a coleta de dados prevê-se o uso de um questionário investigativo tipo teste de conhecimento, conforme ferramenta apresentada na pesquisa de Lima (2008). A opção por tal instrumento de coleta de dados se deve ao fato constatado pela autora de que “a argumentação escrita é mais facilmente caracterizável do que a argumentação veiculada oralmente, visto haver uma maior preocupação dos alunos na estruturação das suas respostas” (Lima, p. 60).

O material de coleta de dados a ser desenvolvido inclui a apresentação de teoria científica, com exposição de dados e questão que possibilitem a produção de argumentos para a avaliação da qualidade da argumentação dos estudantes e questões frente à diálogos de paradigmas científicos para a análise da tomada de decisão dos estudantes.

Acerca-se como amostra para a análise os estudantes das séries finais do ensino fundamental, 9º anos, de duas escolas públicas da cidade de São Paulo, por considerarmos que este público está em vias de conclusão do ensino fundamental, com algum tempo de contato com as discussões

da disciplina de geografia e que por estarem em um estágio final do ensino fundamental se caracterizam como uma amostra interessante para inferirmos sobre a formação destes, tendo em vista a formação de cidadãos alfabetizados cientificamente.

Resultados e Discussão

Tais dimensão exploradas neste texto buscam fundamentar as preocupações que esperamos desenvolver para a abordagem da compreensão do processo de aprendizagem da linguagem científica em sala de aula na investigação que estamos desenvolvendo.

Compreendendo as oportunidades abertas pelo campo de pesquisas em argumentação científica como um meio de explorar a linguagem geográfica no processo de ensino aprendizagem, assumimos assim que o argumento desempenha um papel central para o entendimento das relações, a criação das identidades e representações sobre o conhecimento.

Portanto, insere-se como hipótese para esta investigação que, para se analisar o processo formativo, é importante partirmos da compreensão dos argumentos, assumindo assim, que a captura de debates, comentários, discussões, gestos, etc. seguem-se na necessidade do espírito se expressar, feita tanto por professores como pelos alunos.

Partimos assim da hipótese de que é impossível analisarmos o conceito de território e a objetividade educacional para a cidadania longe dos problemas de nossos tempos. Por isso, e retomando a nossa proposta temos como intensão contribuir com as pesquisas sobre práticas de ensino, no campo da geografia, em consonância com o papel da escola, de instituição de democratização social e formação de cidadãos.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C. & BIKLEN, Sari Knopp. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1991.

DUSCHL, Richard A. Quality argumentation and epistemic criteria. IN: *Argumentation in Science Education: perspectives from classroom-based research* / organizador por: Jiménez-Alexandre & Erduran, Sibel. Alemanha: Springer, 2007.

ERDURAN, Sibel. Methodological Foundations in the study of argumentation in science classrooms. IN: *Argumentation in Science Education: perspectives from classroom-based research* / organizador por: Jiménez-Alexandre & Erduran, Sibel. Alemanha: Springer, 2007.

JIMÉNEZ-ALEXANDRE, Maria Pilar & ERDURAN, Sibel. Argumentation in science education: an overview. IN: *Argumentation in Science Education: perspectives from classroom-based research* / organizador por: Jiménez-Alexandre & Erduran, Sibel. Alemanha: Springer, 2007.

KOSTØ, Stein Dankert & RATCLIFFE, Mary. Social Aspects of Argumentation. IN: *Argumentation in Science Education: perspectives from classroom-based research* / organizador por: Jiménez-Alexandre & Erduran, Sibel. Alemanha: Springer, 2007.

LIMA, Tânia Filipa Almeida da Silva. A Argumentação e a Educação em Ciências para a Cidadania: Qualidade de argumentos produzidos por alunos do 9º ano sobre o Efeito Estufa. Dissertação de mestrado em Ciências da Educação. Portugal: Universidade do Minho, 2008.

MORAES, Jerusa V. A alfabetização científica, a resolução de problemas e o exercício da cidadania: uma proposta para o ensino da Geografia. Tese de doutorado em educação. São Paulo: FE-USP, 2010.

RUÉ, Joan. O que ensinar e por quê: elaboração e desenvolvimento de projetos de formação. São Paulo: Moderna, 2003.

SASSERON, Lucia Helena. Alfabetização Científica no Ensino Fundamental: Estrutura e Indicadores deste processo em sala de aula. Tese de doutorado. São Paulo: FE-USP, 2008.

TOULMIN, Stephen. Os usos do argumento. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ZEIDLER, Dana L. & SADLER, Troy D.. The role of moral in argumentation: conscience, character, and care. IN: *Argumentation in Science Education: perspectives from classroom-based research* / organizador por: Jiménez-Alexandre & Erduran, Sibel. Alemanha: Springer, 2007.

LEVANTAMENTO DA CONCEPÇÃO DE RISCO AMBIENTAL ENTRE ALUNOS DO 6º ANO ATRAVÉS DE DESENHOS

Celso da Costa Fonte
Universidade Federal de São João del-Rei
celso_fonte@hotmail.com

Carla Juscélia de Oliveira Souza
Universidade Federal de São João del-Rei
carlaju@ufsj.edu.br

RESUMO

O interesse por conhecer a concepção de risco ambiental entre alunos do 6º ano levou ao desenvolvimento de uma pesquisa de iniciação científica, realizada ao longo de 2015, com alunos de uma escola pública estadual. O levantamento da concepção ocorreu por meio de questionário ilustrado, representação em formato desenho e diálogos informais com trinta e um sujeitos da pesquisa. Os desenhos e as respostas foram analisados à luz de autores que discutem a noção de risco e risco ambiental e o desenho como linguagem. O resultado mostrou que a maioria dos alunos do 6º ano, da escola pesquisada, concebem risco ambiental com o mesmo significado de degradação ambiental. Nas representações, a presença do símbolo árvore destacou em relação aos demais elementos físico-naturais, como rio, ar, entre outros.

Palavras-chave: : risco ambiental, desenho, geografia escolar.

Introdução

Esse trabalho é fruto da pesquisa realizada através do Programa Institucional de Iniciação Científica entre os anos de 2015 e 2016 em parceria com a Escola Estadual Governador Milton Campos. A pesquisa teve como objetivo verificar a concepção de risco ambiental entre alunos do 6º ano da referida escola. Conhecer essa concepção possibilita trabalhos futuros referentes à discussão do tema e ações para prevenção do risco. Entre essas ações encontra-se o trabalho de observação e percepção do espaço vivido à luz dos eventos danosos, do perigo existente, da vulnerabilidade da população.

Para a efetivação da percepção e prevenção do risco ambiental necessitam-se, também, de práticas sociais integradas que sejam capazes de comunicar, informar e sensibilizar. Segundo Lourenço (2006), os riscos se tornaram um elemento comum na sociedade contemporânea. E para que o assunto deixe de ser banalizado, devido a sua disseminação equivocada por parte da mídia, estudos científicos e discussões acadêmicas devem assumir responsabilidade de comunicadores sociais. Assim, o cidadão poderá entender os diversos tipos de risco e estabelecer uma relação espacial que envolva os elementos vulneráveis e a magnitude de periculosidade do possível evento danoso e conseqüentemente do risco.

Quando se fala em práticas sociais, a escola assume um papel de destaque na formação conceitual, atitudinal e social para a formação de um cidadão. De acordo com Morais (2011), a geografia, como conteúdo escolar, assume um lugar de destaque na formação do cidadão. O conteúdo geográfico possui fundamental importância nesse contexto, pois, consegue integrar temporalidade e espacialidade para compreender os agentes, elementos naturais e as consequências dos processos formadores das áreas de risco ambiental.

Ao termo “risco”, normalmente, está associado algum adjetivo, podendo ser: natural, social, tecnológico, biológico, ambiental, etc. Esses termos são conhecidos na sociedade devido à associação dos mesmos com algum evento danoso que choca a população. Com isso, todos os tipos de mídia se utilizam desses fatos, mas sem a devida preocupação com a discussão da causa, do processo e do tipo de risco.

Segundo Dagnino e Carpi (2007), “risco” é um termo que pode ser associado à susceptibilidade, vulnerabilidade e sensibilidade. Sensibilidade no sentido de danos concretos ou potenciais. As características que configuram a probabilidade de um evento, esperado ou não, acontecer, formam a conceituação de risco. Também é necessário o elemento antrópico no espaço em que algum tipo de desequilíbrio ambiental esteja se formando, pois, o risco possui relação direta com a produção social, dentro de um período histórico, do espaço geográfico. O aumento das aglomerações cria um ambiente favorável ao estabelecimento do risco a partir da geração de elementos vulneráveis. De acordo com Castro e Peixoto (2005), se entende como risco, a viabilidade de ocorrência de um fenômeno prejudicial ao homem, portanto, há uma ameaça. O perigo é o potencial de causar uma consequência dentro de um espaço de tempo. Mas, para isso, necessita-se de elementos sob risco, que podem ser: a população, as edi-

ficações, atividades econômicas, serviços públicos e infraestrutura do local (VEYRET, 2013). Ainda segundo os autores, seja na cidade ou no campo, elementos conjunturais poderão configurar o risco, o que difere é a intensidade da vulnerabilidade.

Segundo Lourenço (2006), a diminuição da vulnerabilidade, a redução dos danos e a regeneração das áreas afetadas, só ocorrerá com os recursos capazes e qualificados, onde se destaque o conhecimento e a competência. Portanto, estudos especializados devem assumir a frente das linhas de pesquisas de risco para compreender os processos e suas consequências. A redução do risco pode acontecer quando comunidades, Defesa Civil, órgãos públicos e privados passam a integrar um sistema de confiança conjunto para ações nas áreas de risco ambiental. As ações compreendem conhecer o assunto, identificar o risco, classificar a vulnerabilidade, comunicar à população, intervir na área de risco e criar ações para a prevenção (LOURENÇO, 2006).

Para que possa haver prevenção do risco é preciso que exista a percepção do mesmo e isso se torna real quando a formação do cidadão é capaz de prepará-lo para perceber e atuar no espaço em que está inserido. A Geografia Escolar pode auxiliar na compreensão das práticas sociais com os elementos físico-naturais, dentro do processo de produção do espaço, onde o ser humano atua constantemente no meio físico, social e virtual do qual faz parte. Contudo, como a temática área de risco ambiental se adequa nesse processo?

Área de risco ambiental se configura em meio a uma rede de diversos elementos: sociedade, estruturas de mobilidade, moradias, natureza, degradação ambiental, etc. A Geografia torna-se uma ciência que possui um olhar completo sobre o tema, uma vez que discute a organização e produção do espaço pela sociedade, relaciona no ambiente os processos naturais e antrópicos, como erosão e urbanização, respeitando a

noção de escala. De acordo com Morais (2011, p.2), “a Geografia Escolar contribui para que o discente compreenda o seu cotidiano com base em análises espaciais”. Entretanto, os elementos da Geografia, tidos como de ordem física, costumam ser desenvolvidos de forma isolada e desprendida do contexto social, com isso, Morais (2011) destaca a possibilidade de compreender os motivos que levam a ocupação de uma área de risco ambiental e porquê ela assim se configura, relacionando com o dia a dia dos alunos.

Mas para que isso ocorra, o universo escolar deve estar favorável: professores precisam de uma boa formação acadêmica e o currículo deve dar espaço para a discussão dos elementos que envolvem a área de risco. Contudo, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e o Currículo Básico Comum (CBC) – documento educacional do estado de Minas Gerais – não abordam o conteúdo risco ambiental e área de risco ambiental de forma sucinta, apesar de possuírem temas e tópicos que viabilizam os seus estudos. Neste caso, o profissional professor adquire papel fundamental, o de interpretar os textos do PCN e do CBC, a realidade do espaço vivido de seus alunos mais, trabalhar o conteúdo risco, risco ambiental de maneira não simplória, ou seja, não minimizando suas consequências e ocultando suas causas.

Metodologia

A pesquisa compreende estudo de caso, de natureza diagnóstica, fundamentada em leituras específicas sobre os termos risco e áreas de risco ambiental, nos autores como Castro e Peixoto (2005), Dagnino e Carpi (2007), Veyret (2007) e leituras referentes a linguagem dos desenhos, as quais auxiliaram na discussão dos dados e informações levantadas. A partir das leituras, elaborou-se um roteiro de questões, formato que utilizou personagem e balões de diálogos, os

quais os sujeitos da pesquisa (31 alunos) responderam livremente. A linguagem do desenho serviu de ferramenta para coleta de dados primários, uma vez que o desenho é “como prática no dizer-conhecer dos alunos” (OLIVEIRA, JÚNIOR, 2011, p.14).

As informações foram lidas e organizadas por conteúdos semelhantes, criando-se categorias de respostas. Para a análise do desenho, considerou-se como suporte a contribuição de Oliveira Júnior (2011). Segundo o autor, o desenho, além da fuga da palavra como única forma de expressão, é também uma fuga às regras preestabelecidas da linguagem cartográfica, presente na maioria dos mapas dos atlas e livros didáticos.

De acordo com a organização dos elementos no papel, criou-se quatro categorias que representavam a ideia central do desenho: Linear, Paisagem, Pontual e Seção. Na Linear, o desenho se configura em uma evolução sistemática, direcional e evidencia os estágios de um mesmo elemento. Na Paisagem, verifica-se conjunto de elementos conectados em um ambiente em constante transformação devido à influência humana. Pontual refere-se a representação de um único núcleo de elementos ou múltiplos núcleos desconectados e na Seção, o desenho se apresenta de forma seccionada, onde cada divisão apresenta um exemplo distinto.

A metodologia de análise de desenhos utilizada por Oliveira Júnior (2011), serviu de referência para a avaliação e criação das categorias dos desenhos coletados nesta pesquisa. As questões abertas foram analisadas e organizadas também em categorias de respostas.

Além disso, os dados obtidos foram comparados aos da pesquisa de Tarôco (2015), a qual investigou a concepção de risco entre alunos do terceiro ano do ensino médio na mesma escola em questão.

Resultados e Discussão

A primeira fase da coleta – questionário ilustrado – permitiu conhecer os indivíduos do 6º ano cujos desenhos foram, posteriormente, analisados. Ao todo, foram

respondidos 31 questionários e desenhos. Sendo que 58% das amostras foram compostas por meninos e 42% por meninas. Do total, 71% dos voluntários tinham 11 anos, 23%, 12 anos e 6%, 13 anos.

Quando perguntou se eles sabiam o que era área de risco ambiental, apenas 13% dos jovens disseram saber do que se tratava. Contudo, os que disseram saber sobre o tema não tiveram os seus desenhos categorizados como representação de risco ambiental (RA), ou seja, apesar de afirmarem que sabiam o significado, a representação remetia a outra ideia. Outra pergunta levantou quantos alunos não sabiam definir o tema, mas que, pelo menos, já tinham ouvido falar. Do total de alunos, 77% não se lembraram de ter ouvido esse termo e os 23% restantes, alegaram ter visto o tema no livro didático e na programação da televisão. Em relação a localização da E. E. Governador Milton Campos, 68% dos indivíduos alegaram que ela não está em uma área de risco, 26% disseram o contrário e 6% não souberam responder. Porém, ela se encontra inserida, em parte, na planície de inundação do Rio das Mortes, sujeita a inundações quando ocorrem chuvas fora da média dos verões.

Em relação a localização da escola, os dados do presente trabalho foram ao encontro ao de Tarôco (2015), pois, em sua pesquisa 70% dos alunos, do terceiro ano do ensino médio, alegaram a não existência de uma área de risco ambiental nas proximidades. No entanto, a pesquisa de Tarôco (2015) revela que 93% dos alunos do 3º ano do ensino médio, alegaram já terem lido ou ouvido falar em área de risco ambiental.

A segunda fase da coleta de informações usou a produção de desenhos como uma linguagem que permitiu o aprofundamento do assunto. Pois, conforme Oliveira Júnior (2011, p.13) “Ver os desenhos é também ouvir e, sob outra perspectiva, ler”. Portanto, foi pedido para que todos representassem no papel o seu imaginário sobre risco

ambiental. Todos os 31 voluntários fizeram suas representações, inclusive os que diziam não saber o significado.

Os desenhos foram analisados sob dois aspectos, o da organização e forma da representação e o do conteúdo contido na representação.

Organização e forma da representação

Com base no método de Oliveira Júnior (2011), os 31 desenhos (100%) foram categorizados, conforme mostrado no gráfico 1.

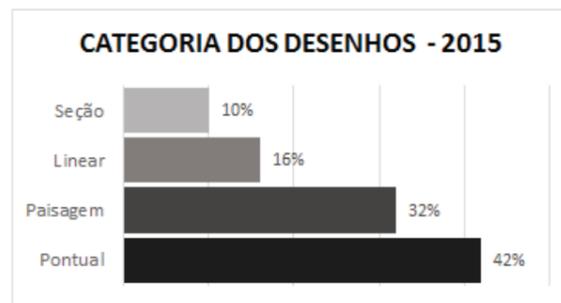


Gráfico 1: Distribuição dos desenhos de acordo com a organização e forma da representação. Fonte: Fonte, 2016.

A Análise mostrou que a categoria Pontual (Figura 1) representou 42% do total de desenhos, com destaque para o excessivo uso do elemento árvore como ponto simbólico do termo ambiental, enquanto que para o risco, apareceram fogo, machado, lixo, como símbolos (Figura 2).

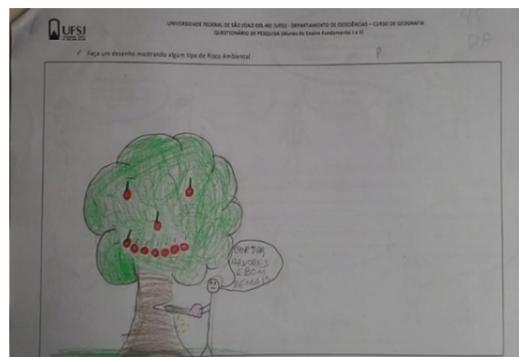


Figura 1: Desenho de caráter pontual e de degradação ambiental cuja fala da personagem diz: “Cortar árvores é bom demais”.



Figura 2: Também categorizada como pontual e degradação ambiental. Fonte: Fonte, 2016.

Sobre desenho, Oliveira Júnior (2011, p.17) diz que,

[...] não cabem regras que estabeleçam relações explícitas entre a obra e a “realidade” que ela apresenta. As “regras” do desenho são as estabelecidas pela cultura na qual cada desenhista está inserido e elas mergulham-nos na história desta linguagem – do desenho (OLIVEIRA JUNIOR, 2011, pag. 17).

Outra categoria observada foi a de Paisagem (Figura 3), em 32% das amostras. Nessa categoria, pôde-se destacar a espacialidade do ambiente e a sua dinâmica devido à presença humana.

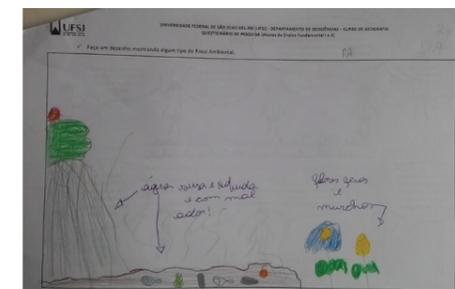
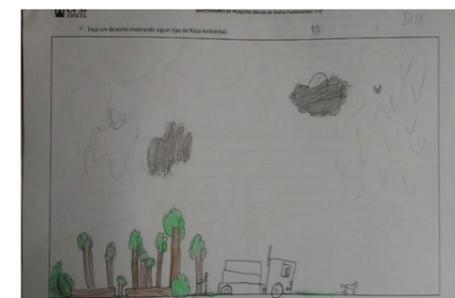


Figura 3: O desenho representa uma paisagem sendo alterada pelo homem através da degradação ambiental, com isso, os animais fogem do local. Figura 4: Categoria paisagem e degradação ambiental presente, as legendas dizem: “água suja e poluída e com mal odor” e “flores feias e murchas”. Fonte: Fonte, 2016.

Alguns desenhos (16%) vieram na forma Linear (Figura 5) nos quais os autores elegeram um elemento (mais uma vez a árvore) para mostrar a sua evolução no processo de risco, considerado pelos indivíduos. E 10% dos desenhos foram categorizados como Seção (Figura 6), pois, no mesmo espaço para desenhar, representaram mais de um exemplo de risco que se relacionavam com o exemplo.

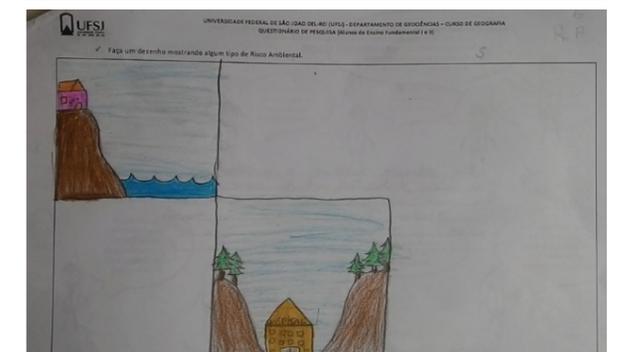
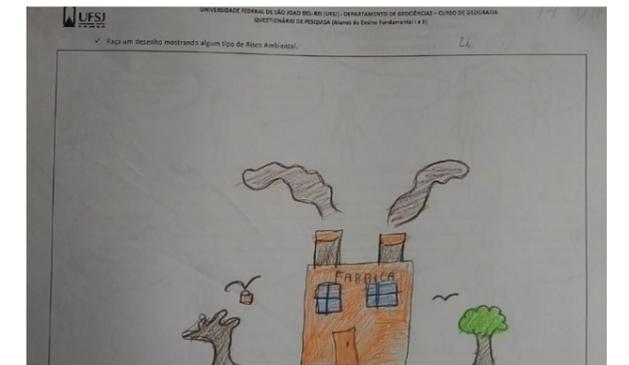


Figura 5: Desenho de caráter Linear, onde, após a poluição da fábrica, a árvore perde a vitalidade. Figura 6: Representação em forma de Seção que ilustra a iminência de um deslizamento de terra em duas situações. Fonte: Fonte, 2016.

Concepção de Risco ambiental

A análise dos desenhos permitiu identificar quatro categorias: Degradação ambiental (DA) - destaque para a alteração de um ecossistema devido a alteração no ambiente, em função da atividade humana; Risco ambiental (RA) - existência de um fenômeno da natureza e social associado à presença humana e sua interferência no processo; Risco natural (RN) - fenômeno da natureza que altera o espaço de forma independente da ação humana (Figura 7) e Risco social (RS) - fatores de origem social que agridem as pessoas no cotidiano (Figura 8).

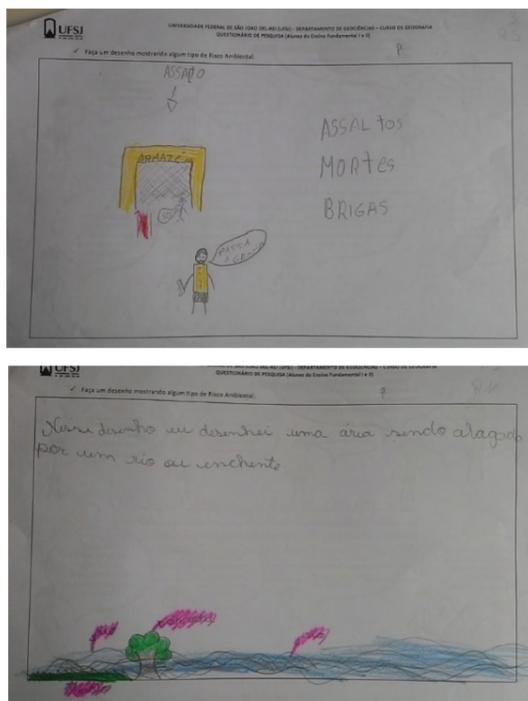


Figura 7: Categoria RN e a legenda diz: “[...] eu desmabei uma área sendo alagada por um rio ou enchente”. Figura 8: O desenho pontual representa um risco social onde ocorre um assalto a um armazém e a personagem diz: “Passa a grana”. Fonte: Fonte, 2016.

De acordo com os “conteúdos” presentes nas representações, observou-se que a minoria (3%) colocou elementos e formas que remetesse à ideia de risco ambiental

em sua representação e a maioria (87%), representou a ideia de degradação ambiental, como sendo a de risco ambiental (Gráfico 2).

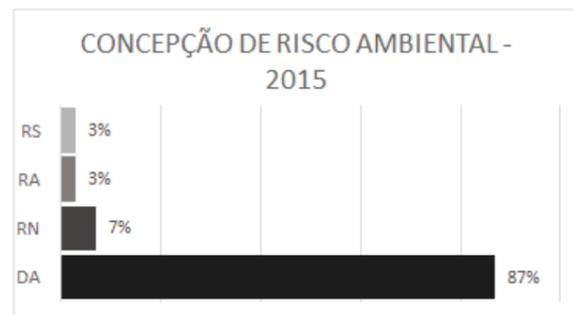


Gráfico 2: Categorias associadas ao risco ambiental. Fonte: Fonte, 2016.

As quatro categorias possuem algum tipo de risco envolvido, até mesmo a degradação ambiental, que em algum momento poderá gerar uma situação de risco para uma comunidade, já que dependemos do meio. Porém, a dificuldade se apresentou na hora de definir o termo “ambiental”. O termo risco ambiental foi confundido com degradação ambiental, isso representou 87% do total das amostras. Nos desenhos foram comuns representações de poluição, desmatamento, rios poluídos, ou seja, destaque para as condições dos elementos físico-naturais que compõem o espaço geográfico.

Através do questionário inicial e de conversas informais com os sujeitos da pesquisa, pode-se inferir que o resultado elevado (87%) se deve ao papel da mídia. Sabe-se que revistas, jornais, internet, redes sociais e a televisão destacam a degradação ambiental diariamente, bem como noticiam desastres e eventos danosos com a valorização das condições do ambiente e a ação negativa do homem. Como resultado, a população elabora em suas representações equívocos conceituais. No resultado da pesquisa de Tarôco (2015), a autora cita que 72% dos sujeitos entrevistados citaram a mídia como a principal fonte de conhecimento sobre o assunto risco ambiental. Além do aspecto da

mídia, a questão ambiental é um tema recorrente na escola desde a década de 1990, quando leis foram criadas e ou passaram a destacar a questão do ambiente, seja na perspectiva do planejamento, da conservação e da educação ambiental.

Considerações finais

A presença da palavra ambiente entre os alunos do 6º ano remete fortemente à ideia de elementos físico-naturais e a presença humana na maioria das representações. Esse fato mostra que a atenção está sobre os impactos negativos das atividades humanas sobre os elementos da natureza, - como se o risco existente fosse para os elementos físico-naturais e não para as pessoas, a população. Esse fato revela que ações futuras para a prevenção de riscos passa, primeiramente, pela construção da noção de riscos, no qual quem está vulnerável é a sociedade, a população, a pessoa.

REFERÊNCIAS

- CASTRO, Cleber Marques. PEIXOTO, Maria Naíse de Oliveira; PIRES DO RIO, Gisela Aquino. Riscos Ambientais e Geografia: Conceituações, Abordagens e Escalas. Anuário do Instituto de Geociências – UFRJ, 2005. Disponível em: <http://www.anuario.igeo.ufrj.br/anuario_2005/Anuario_2005_11_30.pdf> Acesso em: 17 de Abril de 2015.
- DAGNINO, Ricardo de Sampaio. CARPI, Salvador J. Risco Ambiental: Conceitos e Aplicações. Climatologia e Estudos da Paisagem. Rio Claro – Vol.2 – n.2 – julho/dezembro/2007, p. 51. Disponível em: <http://www.researchgate.net/profile/Ricardo_Dagnino/publication/26538820_RISCO_AMBIENTAL_CONCEITOS_E_APLICACOES/links/0fcfd50b74907eb-8cfd00000.pdf> Acesso em: 6 de Maio de 2015.
- FONTE, Celso da Costa. Concepção e percepção de risco ambiental e área de risco ambiental entre alunos da escola estadual Governador Milton Campos. São João del-Rei, UFSJ (Relatório de Iniciação Científica em Geografia), 2016. 15p.
- OLIVEIRA JUNIOR, Wenceslao Machado. Desenhos e escutas. In: NUNES, Flaviana Gasparotti. Ensino de geografia: novos olhares e práticas. Dourados – MS: UFGD, 2011. Disponível em:

<<http://200.129.209.183/arquivos/arquivos/78/EDITORA/catalogo/ensino-de-geografia-novos-olhares-e-praticas-flaviana-gasparotti-nunes-org.pdf>> Acesso em: 9 de Maio de 2015.

LOURENÇO, Luciano. Riscos naturais, antrópicos e mistos. Revista Territorium 14, 2006. Disponível em: <http://www.uc.pt/fluc/nicif/riscos/Documentacao/Territorium/T14_artg/T14NNR01.pdf> Acesso em: 30 de Abril de 2015.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. As temáticas físico-naturais no ensino de geografia e a formação para a cidadania. Revista virtual: Geografia, Cultura y Educación. 2011. Disponível em: <<file:///C:/Users/CeLsO/Downloads/38-105-1-PB.pdf>> Acesso em: 22 de Novembro de 2015.

TARÔCO, Larissa Trindade. Geografia e risco ambiental: levantamento da abordagem no ensino médio. XIII Congresso de Produção Científica e Acadêmica, 2015. Disponível em: <file:///C:/Users/CeLsO/Downloads/Completo_GEOGRAFIA_E_RISCO_AMBIENTAL_LEVANTAMENTO_DA_ABORDAGEM_NO_ENSINO_MEDIO1.pdf> Acesso em: 5 de Fevereiro de 2016.

VEYRET, Yvette. Os riscos: O homem como agressor e vítima do meio ambiente. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

PIBIB

DESENVOLVENDO COMPETÊNCIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Gizelle dos Santos Galdino

*Graduanda em Geografia na UEG/Iporá, Bolsista PIBID
gizellegaldino_2@yahoo.com*

Patrícia Tavares dos Anjos

*Graduanda em Geografia na UEG/Iporá, Bolsista PIBID
patriciatavares015@gmail.com*

Paula Junqueira da Silva

*Coordenadora de área de Geografia UEG/Iporá
paula.junqueira@hotmail.com*

RESUMO

O presente trabalho é fruto da experiência vivida no Colégio Estadual Aplicação de Tempo Integral de Iporá-Gono ano de 2015. Trata-se da apresentação das ações do subprojeto PIBID de Geografia "Qualidade ambiental: espaço, paisagem, e percepções da escola pela comunidade". Apresentamos parcialmente os resultados da Pesquisa Socioeconômico e Cultural: a comunidade escolar e as diferentes percepções sobre a escola desenvolvida pelos pibidianos com o auxílio dos alunos do 9º ano do ensino fundamental, que destaca as perspectivas dos alunos sobre a prática de ensino de Geografia na escola. Também visa relatar a experiência diferenciada de aula campo: I Pedalando com o Colégio Aplicação/Geopedalada no dia 11 de setembro de 2015, Dia Nacional do Cerrado. Estes trabalhos demonstraram que o desenvolvimento de projetos de ensino proporciona ao professor uma didática pautada na aprendizagem significativa, na autonomia da construção do conhecimento pelos sujeitos envolvidos e na importância de tornar o espaço vivido uma referência metodológica para a compreensão dos conteúdos da Geografia Escolar.

Palavras-chave: pesquisa-ação - percepção - competências de ensino de Geografia

Introdução

Podemos afirmar que o PIBID contribui para a qualificação do magistério e antecipa a inclusão do futuro professor no interior das instituições de educação básica no Brasil. A vivência no programa promove ao licenciando o encontro com a dinâmica escolar e permite identificar as adversidades

da profissão docente. Dinâmica influenciada pelas diferentes identidades docente no ambiente de ensino, da prática pedagógica dominante, da infraestrutura e do perfil múltiplo dos discentes, entre outros. A experiência precoce na prática pedagógica propiciada pelo PIBID possibilita ao futuro professor o planejamento de sua carreira, antecipa-o ao conjunto de atribuições do

licenciado e o permite internalizar a importância da práxis na postura pedagógica do professor.

O conhecimento da realidade é o ponto de partida para qualquer planejamento. A partir deste diagnóstico, há necessidade de se saber nele se organizar, ou seja, é importante que se tenha consciência da realidade e se tenha iniciativa, vontade política para se organizar com o objetivo de “ali combater”. (WAGNER, 2000 p. 157)

O subprojeto de Licenciatura em Geografia da UEG Câmpus Iporá “Qualidade Ambiental: espaço, paisagem e percepções da escola pela comunidade” atua na escola campo desde o ano de 2014. Desde então, várias intervenções foram executadas pelos pibidianos na escola e, entre elas, destacamos a ação Pesquisa Socioeconômico e Cultural: a comunidade escolar e as diferentes percepções sobre a escola. Estapesquisa-ação foi orientada pelos bolsistas e contou com a colaboração efetiva dos alunos do 9º ano para ser concluída. A pesquisa qualitativa consistiu na realização de entrevistas e aplicação de questionários aos diferentes sujeitos da comunidade escolar: os alunos, a família e a comunidade de entorno (vizinhança).

Especificamente para este trabalho analisamos os dados obtidos nas entrevistas com os alunos do 6º ao 9º Anos do ensino fundamental e destacamos a percepção deles sobre o ensino de Geografia na escola, a percepção sobre o PIBID e contextualizamos as sugestões dos entrevistados para as aulas deste componente curricular.

Nesse sentido ao descobrir em (com) junto com alunos a percepção e perspectivas que tem sobre a relevância da Geografia Escolar desenvolvemos uma outra proposta metodológica prevista no subprojeto: a Pedalando com o Colégio Aplicação/Geopedalada no dia 11 de Setembro de 2015, dia nacional do Cerrado. Esta atividade foi

realizada pela área rural da cidade de Iporá-GO e no próprio bairro próximo a unidade de ensino e se caracterizou como uma aula campo diferente das comumente realizadas nas aulas de geografia

A seguir a descrição de cada uma das ações, objetos de discussão deste trabalho.

Metodologia ou Materiais e Métodos

Inicialmente para a efetivação da proposta empírica - Pesquisa Socioeconômica e Cultural: a Comunidade escolar e as diferentes percepções sobre a escola - elaboramos um roteiro de entrevista contendo 22 perguntas, sendo 18 delas objetivas e duas discursivas. Antes da realização da entrevista os alunos foram esclarecidos sobre o objetivo da mesma e participaram de um debate que discutiu sobre a realidade escolar e o papel dos alunos neste contexto. O universo da pesquisa foi de 126 alunos do ensino fundamental, 6º ano ao 9º ano. Destes cinco alunos não quiseram participar e no dia da realização da pesquisa 10 alunos faltaram. É, portanto, uma pesquisa quantitativa, porém que norteou atitudes qualitativas no processo de ensino aprendizagem dos diferentes sujeitos envolvidos na proposta: aluno, professora e pibidianos.

O próximo passo consistiu em sistematizar as respostas dos alunos. Elaborados os gráficos os dados foram compartilhados com os alunos do 9º Ano e, de forma crítica e reflexiva, estes foram levados a compreenderem seu “lugar no mundo” e, especialmente, seu papel na escola. Feitas as considerações e para sistematizar o conhecimento adquirido foi proposto à turma a confecção de gráficos tridimensionais feitos de materiais descartados no dia a dia (caixa de leite, caixa de papelão, rolo de papel higiênico).

Chamamos aqui atenção para a análise de quatro perguntas objetivas constante no roteiro do aluno e que norteiam um dos objetivos deste trabalho. O teor das perguntas procurou investigar entre os alunos as seguintes questões: 1) localização do bairro e endereço de onde moram, 2) disciplinas mais que gostam de estudar 3) percepção sobre as aulas de Geografia na escola, 4) percepção sobre as ações do PIBID de Geografia na escola. Nas questões discursivas buscamos sugestões junto aos alunos sobre o que poderia ser feito para tornar as aulas de Geografia mais dinâmicas e atrativas.

A partir das repostas elaboramos os gráficos que contribuíram para a reflexão sobre o contexto do ensinar e o aprender a disciplina no ambiente escolar. Tomando como referência as repostas é que propusemos a realização da I Pedalando com o Colégio Aplicação/Geopedalada. Atividade do PIBID em que professores da escola, alunos, Universidade, sociedade civil, Polícia Militar e Secretaria Municipal de Saúde, por meio de uma relação de parceria colaborativa, promoveu uma prática de pedagógica diferenciada daquelas praticadas pelos professores da escola.

Competências no Processo Aprendendo a Aprender

O conhecimento geográfico vem sendo trabalhado muitas vezes de forma monótona, utilizando apenas do livro didático como ferramenta pedagógica, deixando os alunos presos a sala de aula e à conceitos prontos, muito distante da necessidade dos alunos da contemporaneidade.

Na prática de ensino contemporânea a teoria deve sempre relacionada a ela, compreendendo que a Geografia estuda os fenômenos naturais e humanos e suas relações em

um espaço geográfico marcado por contradições. É necessário o estudo do espaço em que estão inseridos e na perspectiva de tornar os alunos cidadãos críticos e que possam participar de forma ativa na sociedade.

Não podemos mais negar a realidade do aluno. A Geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, se preocupar com o futuro através do inconformismo do presente. Mas esse presente não pode ser visto como algo parado, estático, mas sim em constante movimento. [...] Compreender a realidade significa pensar criticamente sobre ela. (STRAFORINI, 2001, pp. 23, 24 e 28).

Para os alunos a compreensão sobre o espaço foi facilitada pela leitura gráfica a partir da confecção de gráficos tridimensionais. Assim as aulas coordenadas pelos pibidianos foram dinâmicas e diferenciadas. Os alunos, sujeitos e objetos da pesquisa, descobriram aspectos da realidade escolar por meio da construção dos gráficos. Compreenderam melhor como estão no espaço econômico e cultural da sociedade e como são percebidos pela comunidade no entorno da escola campo. Percebemos com a atividade que professora e alunos da sala ficaram entusiasmados e motivados a aprender a aprender.

Além disso, ao usarem como matéria prima matérias que seriam descartados, os alunos internalizaram na prática a política dos 3Rs (reduzir, reutilizar e reciclar).

O Gráfico 1 demonstra as disciplinas que os alunos mais gostam. De acordo com as respostas em primeiro vem a Educação Física com 32%, Matemática 21%, Ciências 17%, Geografia 13%, Português 8%, Artes 5%. Para as disciplinas de História, Educação religiosa e Inglês o percentual de resposta foi de apenas 1% para cada uma.

E 1 % respondeu gostar de todas igualmente. Nota-se que a Geografia é uma das disciplinas de pouca identificação por parte dos alunos. Matemática e Ciências destacam no gosto do alunado.

O Gráfico 2 aponta que 31% dos alunos não conseguem informar seu endereço. Porém, os alunos apesar de não saberem tal informação todos tem um mapa mental do espaço vivido. Tal fato nos fez refletir sobre a importância de se trabalhar com os aspectos da identidade do aluno em sala de aula, bem como a sua relação com o espaço geográfico em que está inserido. Nesta perspectiva, a cartografia escolar pode e deve ser explorada nas aulas de Geografia para que o espaço vivido seja instrumentalizado pelo o ensino e ser assim concebido como conhecimento significativo pelo aluno.

No Gráfico 3 trata da percepção dos alunos em relação às aulas de Geografia no Colegio. O resultado foi a seguinte: 53% das respostas consideram que as aulas são atrativas e dinamizadas e os outros 47% revela que as aulas são comuns, sem dinâmica e que não diferencia das demais.

O Gráfico 4 aborda percepção dos alunos sobre a atuação do PIBID na escola. Ele representa que a grande maioria dos entrevistados consideram as atividades do PIBID de Geografia boa, 69% e ou ótima, 13%. Destes 7 % responderam os itens ruim e péssimo e 2% responderam não conhecer nossas atividades. Este resultado demonstra a relevância do subprojeto na escola, a necessidade contínua de avaliarmos nossas ações e constantemente estarmos aptos a aprender a aprender para aprender a ensinar.

Portanto, a partir da pesquisa promovemos ações para estimular o processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia. A partir da análise dos dados e dos depoimentos dos alunos foi realizada a aula campo Pedalando com o Colégio

Aplicação/Geopedalada em prol do Cerrado e da educação. Tendo como percurso uma trilha de aproximadamente dez quilômetros compreendidos, entre as zonas rural e urbana os objetivos desta ação foram: chamar a atenção para a data comemorativa; abordar a observação da paisagem local e seus elementos; identificar os aspectos da ação humana no espaço urbano e rural e estimular o fortalecimento dos laços entre a escola, a família, a comunidade e a universidade.

Nesse sentido, a aula campo pode ser usado como uma forma de dinamizar as aulas e estimular a compreensão de conceitos geográficos e da dinâmica sócio-histórica do espaço, pois o ensino de Geografia não pode perder a relação com o seu objeto de estudo. De acordo com Castrogiovani (2003, p. 07):

O objeto principal do estudo em geografia continua sendo o espaço geográfico, entendido como um produto histórico, como um conjunto de objetos e de ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interagem, sonham, produzem, lutam e o (re)constróem.

No caso aqui exposto os alunos do 6º ao 9º anos receberam orientações teóricas sobre a temática e esclarecimentos sobre as intenções da aula e a forma de avaliações decorrente do trabalho. Além disso, contextualizamos no mapa o percurso e pontos de parada para observação da paisagem. Como cita Callai et al. (1988).

Vale lembrar aqui que durante o tempo em que se desenvolve todo o processo do trabalho de campo (planejamento, execução, análises e relatórios), o professor deve ter a preocupação constante de situar a atividade que está sendo desenvolvida dentro do contexto dos objetivos pelos quais estão sendo desenvolvidas as tarefas. Isto é necessário para se evitar o “fazer pelo fazer” apenas.

O estudo sobre o Bioma Cerrado é conteúdo já previsto no currículo anual da escola. Assim, usando a categoria de análise da paisagem a aula de campo se revela como uma excelente ferramenta pedagógica. A observação, a descrição, a análise e a síntese possibilitaram uma melhor compreensão do conteúdo proposto. Esta atividade de ensino estimulou os alunos a pensarem criticamente a paisagem e os seus elementos naturais e artificiais, a identificar o mau acondicionamento dos resíduos produzidos e descartados incorretamente pela sociedade no meio, a perceber a segregação socioeconômica local e a ação das políticas públicas para a população. Também chamou a atenção dos participantes para problemas como o desmatamento, o assoreamento dos córregos que compõem a bacia hidrográfica local, entre outros.

Assim o uso da linguagem gráfica e aula campo tiveram como objetivo atitudinal fazer da transversalidade da temática um meio de despertar o senso crítico do aluno e em fazê-lo se sentir pertencente e responsável pelo ambiente em que vive.

Considerações

O PIBID por meio de suas ações tem como propósito incentivar os bolsistas a pensar e desenvolver metodologias diversificadas para atuar em sala de aula, aliando teoria e prática como um caminho seguro para o perfil do bom e qualificado professor. Consideramos que o desenvolvimento de projetos proporciona ao professor iniciante uma diversidade de conhecimentos que enriquece sua carreira contribuindo assim de forma significativa para a futura profissão. Podemos afirmar tais experiências de ensino foi extremamente importante, pois conhecer a realidade proporcionou temas geradores a partir da realidade do educando.

REFERÊNCIAS

- CASTROGIOVANI, Antônio Carlos. Ensino de Geografia: Práticas e textualizações no cotidiano. 3º ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.
- CALLAI, Helena C. et al. O estudo do município e o ensino de história e geografia. Ijuí, Unijui, 1988.
- STRAFORINI, R. Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo. Campinas, SP: [s.n.], 2001 (Dissertação de Mestrado, Instituto de Geociências).
- WAGNER, Dirce Maria Koury: Educação Ambiental para o cidadão. In: Reciclagem do Lixo Urbano para fins Industriais e Agrícolas. Belém: Anais...p157-164. Belém, 2000. ISSN 1517-2201.
- OLIVEIRA, Rejane Petró de. Escola, desempenho, família: relações que se constroem. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/35732/000795229.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 de setembro 2015.

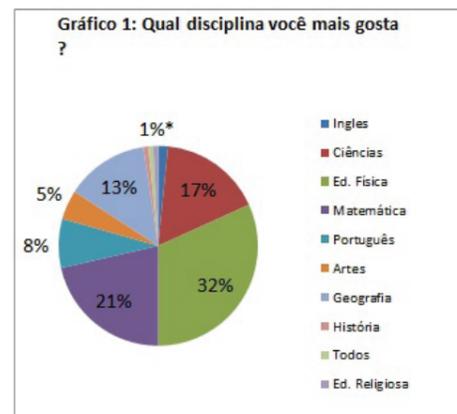
Anexos



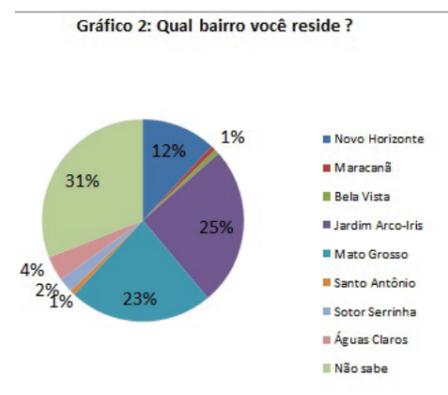
FIGURA 1: Divulgação da Ação PIBID. FONTE: Pesquisa de Campo PIBID/Geografia. Jun./2015.



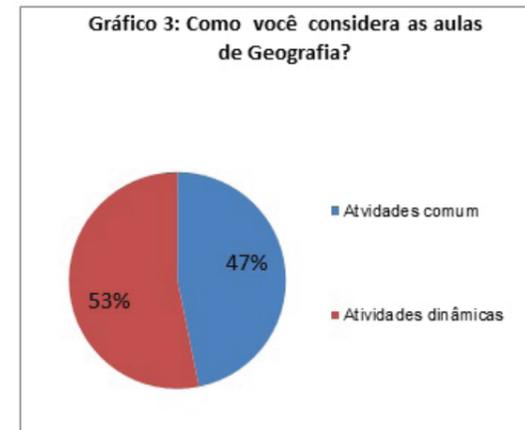
FIGURA 2: Confeção de Gráficos da Pesquisa. FONTE: Pesquisa de Campo PIBID/Geografia. Jun./2015.



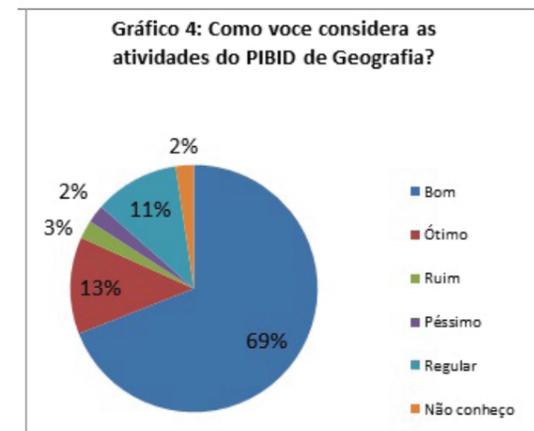
FONTE: Pesquisa de Campo PIBID/Geografia. Maio/2015.



FONTE: Pesquisa de Campo PIBID/Geografia. Maio/2015.



FONTE: Pesquisa de Campo PIBID/Geografia. Maio/2015.



FONTE: Pesquisa de Campo PIBID/Geografia. Maio/2015.

MAQUETES TÁTEIS E A CONSTRUÇÃO DA NOÇÃO DE PROPORCIONALIDADE E DO CONCEITO DE ESCALA CARTOGRÁFICA POR ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Flávia Gabriela Domingos Silva
IESA/UFG
flaviagds2@gmail.com

Miriam Aparecida Bueno
IESA/UFG
miriam.cerrado@gmail.com

RESUMO

A Cartografia possui grande relevância nos estudos geográficos, uma vez que possibilita analisar e representar fenômenos e objetos através de suas espacialidades. Dentre os conceitos desta ciência, destaca-se o de escala cartográfica, entendido como a razão de semelhança entre a área no real e sua representação, ou seja, trata-se de uma relação de proporção quantificável. No entanto, a noção de proporcionalidade é construída, primeiramente, em termos não quantificáveis, a partir do estabelecimento de medidas perceptivas. Portanto, a compreensão da escala cartográfica pode ser melhor efetivada a partir do trabalho com a noção de proporção não quantificável existente no espaço de vivência do aluno. Partindo do pressuposto de que a deficiência visual limita a apreensão e compreensão espaciais, torna-se relevante refletir sobre a construção da noção de proporção e do conceito de escala cartográfica com alunos com deficiência visual (DV), uma vez que, tais conhecimentos viabilizam outras aprendizagens em relação à Geografia e contribuem com o desenvolvimento das habilidades de orientação e mobilidade destes sujeitos. Neste contexto, definiu-se como objetivo desse artigo analisar a contribuição de maquetes táteis à construção da noção de proporcionalidade e do conceito de escala cartográfica, por alunos com deficiência visual. Para tanto, adotou-se como metodologia a modalidade de Pesquisa Bibliográfica. Ressalta-se que as maquetes táteis, em escalas grande e pequena, viabilizaram a construção da noção de proporcionalidade não quantificável e do conceito de escala cartográfica, em termos quantificáveis.

Palavras-chave: Noção de proporção; Escala Cartográfica; Maquetes táteis; Aluno com deficiência visual.

Introdução

O desenvolvimento do raciocínio espacial é a grande contribuição da Geografia Escolar à formação cidadã, sendo que a Cartografia é extremamente importante na efetivação desse processo. Por viabiliza a construção

de habilidades que influenciam a relação do sujeito no/com seu lugar de vivência, a consolidação dos conhecimentos cartográficos deve efetivar-se com todos os alunos.

Pautada na linguagem gráfica, historicamente a Cartografia baseou-se e produziu informações e representações

essencialmente visuais (ALMEIDA; NOGUEIRA, 2009), o que torna imprescindível a adequação do processo educacional de alunos com deficiência visual, no que se refere aos conhecimentos cartográficos.

Dentre as temáticas da Cartografia, resalta-se neste artigo, o conceito de escala cartográfica, o qual muitas vezes é considerado de difícil compreensão, por trata-se da relação matemática entre áreas extensas na realidade e representações bastante reduzidas, sendo tal dificuldade compartilhada entre professores e alunos. Defende-se, entretanto, que abordar as relações de proporcionalidade não quantificáveis, presentes nos espaços de vivência, contribui à compreensão do conceito de escala cartográfica.

Partindo do pressuposto de que a compreensão da noção de proporção e do conceito de escala cartográfica é bastante influenciada pelo sentido da visão, este artigo estrutura-se a partir do seguinte problema: Qual a contribuição de maquetes táteis ao desenvolvimento da noção de proporcionalidade, a partir do espaço vivido, e do conceito de escala cartográfica por alunos com deficiência visual? Adotando-se, portanto, como objetivo: Analisar a contribuição de maquetes táteis à construção da noção de proporcionalidade e do conceito de escala cartográfica, por alunos DVs.

Assim, inicia-se a discussão a partir da importância dos conhecimentos cartográficos à Geografia Escolar, abordando posteriormente, o conceito de escala cartográfica, como uma relação de proporção quantificável; o conceito de proporcionalidade e as especificidades de sua construção em uma perspectiva não quantificável.

No tópico “Maquetes táteis: possibilidade de construção da noção de proporcionalidade e do conceito de escala cartográfica no contexto da deficiência visual” reflete-se sobre a deficiência visual e a percepção tátil; e a contribuição das maquetes táteis para a construção da noção de proporcionalidade e do conceito de escala cartográfica.

Metodologia

O presente artigo é resultante da Dissertação de mestrado da autora, que se efetivou a partir da metodologia da Pesquisa Participante. No entanto, como a discussão aqui proposta é essencialmente teórica, a metodologia utilizada foi a Pesquisa Bibliográfica. Esta, segundo Lima e Miotto (2007, p. 38) “implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório”.

Considera-se que a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações e o uso de dados dispersos acerca do objeto selecionado, sendo que a leitura constitui-se como a principal técnica, uma vez que, viabiliza a identificação das informações nos materiais previamente selecionados.

Além disso, nesta modalidade de pesquisa o pensamento sobre a realidade se dá pela reflexão crítica sobre o conhecimento acumulado, levando, muitas vezes, a elaboração de uma síntese (LIMA; MIOTTO, 2007).

Resultados e discussões

A Geografia Escolar tem a responsabilidade de viabilizar a apreensão e análise do espaço geográfico, de modo que, os alunos o compreendam em suas múltiplas dimensões – cultural, econômica, ambiental e social (CASTELLAR, 2005). O desenvolvimento do raciocínio espacial perpassa pela construção dos conceitos fundamentais da Geografia e pelo entendimento dos conhecimentos cartográficos.

A Cartografia constitui-se como uma “linguagem, um sistema-código de comunicação imprescindível em todas as esferas da aprendizagem em geografia” (CASTELLAR, 2005, p. 216), uma vez que, permite representar, interpretar e compreender objetos e fenômenos pelo viés da espacialidade, viabilizando a construção de habilidades básicas à análise espacial.

De acordo com Almeida e Passini (1998) a representação gráfica, a redução e a projeção, constituem-se as bases da linguagem cartográfica, o que torna imprescindível a abordagem desses conhecimentos no ensino de Geografia. Ressalta-se nesse artigo as especificidades da redução, a qual está associada ao conceito de escala cartográfica.

A escala cartográfica interfere tanto na análise e interpretação de representações, quanto no processo de elaboração e confecção destas. Assim, ao contribuir com a leitura e compreensão crítica do espaço geográfico, influencia também na vida cotidiana dos sujeitos:

O domínio do conceito de escala facilita muito a vida cotidiana porque ajuda à percepção das distâncias, portanto do tempo provavelmente gasto para um deslocamento e permite o cidadão situar-se no espaço a vários níveis, local, regional e até mundial (LE SANN, 1984, p. 56).

O conceito de escala cartográfica se define por uma relação de proporção estabelecida entre a representação e o espaço/objeto representado, ou seja, entre a “distância no mapa (em geral, 1 cm) e a distância equivalente no terreno (x cm)” (LE SANN, 1984, p. 56).

A noção de escala aplica-se ao tamanho da representação: essa pode ser transposta, o tamanho não se altera; ou então, se transforma, aumenta ou diminui, em função da escala. O conceito de tamanho é baseado na percepção das diferenças pela visão ou pelo tato [...] Para comparar com precisão as variações de tamanho, os conceitos de comprimento e largura devem ser corretamente assimilados (LE SANN, 2007, p. 16).

A escala cartográfica possui ainda especificidades técnicas. Esta pode ser representada de duas maneiras diferentes: pela fração (ex: 1/10.000), denominada de escala numérica ou por um desenho, o que corresponde à escala gráfica. Na forma numérica, o “1” se refere às dimensões do mapa e o número posterior ao símbolo de divisão

corresponde às dimensões reais. De acordo com a relação matemática entre numerador e denominador, a escala é natural, ampliada ou reduzida (DUARTE, 1983).

Embora a escala cartográfica seja essencialmente abstrata, relacionando-se à quantificação numérica, sua compreensão é delineada pela percepção do concreto e não quantificável, sendo que em ambas as estruturas – não quantificável e quantificável – este conceito baseia-se na noção de proporcionalidade. Do ponto de vista matemático a relação de proporção incide sobre diversas variáveis, sendo que quando associada à escala cartográfica, tal relação direciona-se à variável distância (tamanho).

Segundo Spinillo (1994), geralmente, reduz-se a compreensão da proporcionalidade à quantificação numérica (cálculos), ao uso do algoritmo da regra de três e/ou à representação simbólica ($y/a = x/b$), o que de acordo com essa autora, “não garante uma compreensão do significado das relações envolvidas no conceito” (SPINILLO, 1994, p. 110).

Assim, a formação do raciocínio proporcional funda-se na capacidade de estabelecer relações entre valores ou quantidades (discretas ou contínuas), sendo que sua construção perpassa pelos esquemas protoquantitativos, os quais:

Permitem que a criança raciocine e estabeleça relações sem a necessidade de quantificá-las numericamente. Mais tarde, ao longo do desenvolvimento, este conhecimento é transformado em formas de representação quantificadas e matematicamente exatas. Julgamentos protoquantitativos, embora não numéricos, podem incluir os princípios essenciais de um conceito; no caso da proporção, esses princípios referem-se às relações que precisam ser estabelecidas quer de forma numérica ou não numérica (SPINILLO, 2002, p. 477).

As relações estruturantes do raciocínio proporcional são basicamente de dois tipos: relações de primeira-ordem, que se subdividem em relações parte/parte e parte/todo;

e relações de segunda-ordem. Os julgamentos de proporção, portanto, iniciam-se pelas relações parte/parte, as quais subsidiam o estabelecimento das relações parte /todo e relações de segunda-ordem, sendo interessante destacar que tal processo é inter-relacionado e não linear.

Nesse sentido, as relações de primeira-ordem correspondem a julgamentos proporcionais estabelecidos sobre as variáveis de um conjunto. Primeiramente comparam-se as partes (parte/parte) e depois a parte com o todo daquele conjunto (parte/todo), nesta etapa, geralmente, considera-se cada variável (comprimento, largura, distância etc.) de forma individual. Já as relações de segunda-ordem consistem em comparar as relações de primeira-ordem entre si (relação de relações) (RUIZ; CARVALHO, 1980).

Spinillo (1994) descreve uma atividade que exemplifica as relações de primeira-ordem, dos tipos parte/parte e parte/todo, e de segunda-ordem:

Tomemos como exemplo dois conjuntos de bolinhas, sendo um formado por três bolinhas azuis e cinco bolinhas amarelas e o outro por três bolinhas azuis e três bolinhas amarelas. Para decidir em qual dos dois conjuntos existe a maior proporção de bolinhas azuis, a criança precisa inicialmente comparar em cada conjunto a quantidade de bolinhas azuis em relação às amarelas (3 bolinhas azuis para 5 bolinhas amarelas, e 3 azuis para 3 amarelas) ou comparar o número de bolinhas azuis ao número de bolinhas em cada conjunto (3/8 das bolinhas são azuis e 3/6 das bolinhas são azuis). Estas são as relações de primeira ordem. [...] Após estabelecer as relações de primeira ordem, a criança precisa, então, compará-las entre si, para decidir em qual dos dois conjuntos há maior proporção de bolinhas azuis. Esta comparação entre as relações de primeira-ordem consiste na relação de segunda-ordem (relação entre relações) (SPINILLO, 1994, p. 110).

No contexto das formas não numéricas as relações do raciocínio proporcional são

estabelecidas baseadas em estimativas, habilidades perceptuais e comparações qualitativas como: 'mais/menor do que', 'menos/menor do que' e 'igual a'. Já em relação às formas semi-numéricas e numéricas, estas relações se estabelecem mediante as quantificações simplificadas e posteriormente, complexas (BRYANT, 1974 apud SPINILLO, 2002).

Articuladas às relações de primeira e segunda ordem, o raciocínio proporcional se estrutura mediante o reconhecimento da equivalência entre situações distintas, que é possibilitado pelo pensamento em termos relativos e não absolutos. Desta forma, as variáveis de um conjunto (quantidade, distância, altura, largura, etc.) devem ser analisadas no contexto da proporcionalidade.

Recomenda-se, portanto, que a construção do raciocínio proporcional se dê a partir do concreto, da realidade do aluno e não da algoritmização precoce. Da mesma forma, é importante não limitar o conceito de escala cartográfica a exatidão dos cálculos matemáticos, sendo relevante considerar as relações de proporcionalidade existentes no espaço vivido, nos elementos que o compõem e nas suas relações.

Sobre a proporcionalidade no cotidiano, relacionada à escala cartográfica, Pissinatti e Archela (2007) estabelecem que:

Em sua vida diária, o ser humano nem toma consciência do quanto usa a proporcionalidade. Ora, as fotografias, a tela do cinema ou da TV, os brinquedos (como carrinhos e bonecas) ou os quadros artísticos de paisagens nos conectam com os elementos de tamanho real, mas nem refletimos sobre isso. Aliás, ao se falar em escala, a correlação entre esta e a proporcionalidade nem é imediata, em nossas mentes. Também usamos a proporcionalidade no momento de inserir um objeto dentro de outro, já vindo de antemão que isso será possível (PISSINATTI; ARCHELA, 2007, p. 182).

Assim, incentivar que o aluno perceba e represente objetos de tamanhos variados, utilizando a observação, a memória e

a comparação entre o real e a representação, contribuem para aprimorar sua noção de proporcionalidade, ampliar suas habilidades operatórias de comparação, quantificação e classificação e consequentemente, sua construção do conceito de escala cartográfica.

Maquetes táteis: possibilidade de construção da noção de proporcionalidade e do conceito de escala cartográfica no contexto da deficiência visual

A deficiência visual configura-se como uma limitação sensorial caracterizada pela diminuição ou ausência da capacidade de visão, que se estende da baixa visão, em diferentes níveis, à cegueira. Considerando o contexto educacional, tem-se uma classificação específica, na qual o aluno com baixa visão é aquele que seu processo de ensino-aprendizagem se desenvolve, sobretudo, por meios visuais, utilizando-se recursos específicos. E o aluno cego tem tal processo caracterizado pela valorização dos demais sentidos e a utilização do Sistema Braile como principal meio de comunicação escrita (SEESP/MEC, 2006).

A apreensão de informações e a construção de conhecimentos por sujeitos com deficiência visual perpassam pela utilização do resíduo visual e dos sentidos remanescentes, dentre os quais, se destaca o tato, viabilizador da busca proposital e potencial de informações sobre objetos e ambiente.

Sem desconsiderar a importância da percepção tátil, é necessário reconhecer suas limitações. Ao contrário da visão, que é um sentido de apreensão instantânea e totalizadora, o tato capta informações fragmentadas de objetos, sendo que quanto maior o objeto maior também é a desconexão das informações. Do ponto de vista espacial, tal característica perceptiva contribui para a fragilidade na compreensão de lugares, sobretudo, no que diz respeito às suas

constituições e organizações, o que limita consequentemente, as ações e relações estabelecidas nestes e com estes.

Nesse sentido, as maquetes táteis¹ são recursos didáticos que favorecem significativamente o entendimento espacial de sujeitos com deficiência visual. Primeiramente, por manterem a tridimensionalidade do espaço, são mais facilmente interpretadas do que as representações bidimensionais. Além disso, ao reduzirem os espaços e objetos representados viabilizam a percepção/inter-relação de seus elementos, possibilitando uma compreensão total de sua organização.

Destaca-se que as maquetes táteis são um dos produtos elaborados e confeccionados pela Cartografia Tátil, que segundo Carmo (2009) é definida como:

A ciência, a arte e a técnica de transpor uma informação visual de tal maneira que o resultado seja um documento que possa ser utilizado por pessoas com deficiência visual (CARMO, 2009, p. 46-47).

Ciente de que a linguagem gráfica é essencialmente visual, esta ciência pressupõe a adaptação das variáveis visuais à percepção tátil, o que exige representá-las em terceira dimensão, ou seja, em relevo. Ressalta-se aqui, as contribuições de Vasconcellos (1993), a qual a partir da Semiologia Gráfica proposta por Bertin (1967), promoveu a adequação da linguagem gráfica visual para a linguagem gráfica visual tátil.

Independente da presença ou restrição/ausência do sentido da visão, a construção do conceito de escala cartográfica, geralmente, gera dificuldades e confusões,

¹ Maquetes táteis correspondem a miniaturas tridimensionais de objetos, edificações, formas de relevo etc. São compostas por texturas, signos em relevo, cores fortes e contrastantes, informações escritas em braile e à tinta, em letras ampliadas e outros elementos táteis em miniatura. Algumas maquetes táteis possuem dispositivos sonoros, o que possibilita articular a percepção tátil às informações auditivas. (Site LABTATE, 2014).

sobretudo, quando se pauta apenas na quantificação. Entretanto, os alunos com deficiência visual, apresentam uma fragilidade mais acentuada na compreensão das medidas, o que torna imprescindível o trabalho com a noção de proporcionalidade não quantificável.

Para tanto, a utilização das maquetes táteis são bastante apropriadas, pois como afirma Sena (2013), uma das características dessa representação é a preservação das relações de proporcionalidade entre os elementos representados. Além disso, por viabilizarem a representação de objetos/ espaços que fazem parte do cotidiano, considerando especificamente as maquetes táteis em escala grande, o entendimento da noção de proporção é ainda mais facilitado, pois, antes mesmo da comparação entre objeto real e representação, é possível ter consciência da relação de tamanho estabelecida entre ambos.

Utilizando a concepção matemática do raciocínio proporcional (relações de primeira ordem – parte/parte e parte/todo – e relações de segunda ordem), para a construção da proporção espacial e da escala cartográfica, define-se a representação como um conjunto e a realidade representada como outro. Assim, na relação de primeira ordem, do tipo parte/parte, analisa-se cada elemento da maquete separadamente. Já a relação de primeira ordem, do tipo parte/todo é efetivada a partir da análise dos elementos da maquete associando-os ao contexto geral desta representação (SILVA, 2015).

Por fim, a relação de segunda ordem é estabelecida através da comparação e análise da maquete com o espaço representado, ou seja, entre os dois conjuntos. Nesse processo, é necessário explicitar que a relação de proporcionalidade incide sobre a representação como um todo, sobre seus elementos e sobre as partes constituintes desses elementos (SILVA, 2015).

Além da compreensão da proporcionalidade não quantificável, as maquetes táteis

em escala grande, contribuem para o entendimento da materialidade do lugar, dos elementos que o compõe e de suas disposições, ampliando as possibilidades de compreendê-lo em sua totalidade, o que para o aluno com deficiência visual, influencia diretamente no aprimoramento de suas habilidades de orientação e mobilidade.

A partir da consolidação do raciocínio de proporcionalidade não quantificável é possível inserir o conceito de escala cartográfica e conseqüentemente, a proporção quantificável, de tal modo que, o entendimento da relação de tamanho deixa de ser perceptível e passa a ser métrico: quanto é menor, quanto é maior e o que significa numericamente ser igual.

Para tanto, as maquetes em escala pequena são mais adequadas, sobretudo, aquelas que têm formas aplainadas e que por isso, facilitam a movimentação dos dedos no processo de contagem, o que viabiliza a realização dos cálculos das medidas em relação à representação e ao objeto/ espaço correspondente, possibilitando que o aspecto quantificável do conceito de escala cartográfica seja contemplado.

Por fim, é necessário destacar que o uso de materiais adequados não garante a aprendizagem de alunos DVs se dissociado da mediação do professor. E que embora as maquetes táteis sejam construídas a partir dos fundamentos teórico-metodológicos da Cartografia Tátil, estas representações podem ser utilizadas com todos os alunos, o que é necessário ser considerado diante do atual contexto educacional: a inclusão.

BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, R. D. de; PASSINI, E. Y. O Espaço Geográfico: Ensino e Representação. São Paulo: Contexto, 6 ed, 1998.

ALMEIDA, L. C. de; NOGUEIRA, R. E. Iniciação cartográfica de adultos invisíveis. In: NOGUEIRA, R. E. Motivações hodiernas para ensinar Geografia: representações do espaço para visuais e invisíveis. Florianópolis, 2009.

CARMO, W. R. do. Cartografia Tátil Escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores. São Paulo, 2009. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, 2009.

CASTELLAR, S. M. V. Educação Geográfica: a Psicogenética e o conhecimento escolar. Cad. Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005. Disponível em: www.cedes.unicamp.br

DUARTE, P. A. Escala: fundamentos. Florianópolis: Ed. da UFSC, ed. 2, 1983.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CEE n. 07. dez., 2006. Disponível em: <http://www.cee.go.gov.br/?p=841>

LABORATÓRIO DE CARTOGRAFIA TÁTIL E ESCOLAR. Universidade Federal de Santa Catarina, Departamento de Geociências, Santa Catarina, 2011. Disponível em: <http://www.labtate.ufsc.br/>

LE SANN, J. G. A noção de escala em Cartografia. Revista Geografia e Ensino. Belo Horizonte – MG, ano II, n. 5, 1984.

_____. Trilhas para a Geografia: espaço e tempo 5º ano. Belo Horizonte: Dimensão, 2007.

LIMA, T. C. S. de; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Revista Katál. Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007. Disponível em: www.scielo.br

PISSINATI, M. C.; ARCHELA, R. S. Fundamentos da alfabetização cartográfica no ensino de geografia. Geografia, v. 16, n. 1, jan./jun. 2007.

RUIZ, A. R.; CARVALHO, M. P. de. O conceito de proporcionalidade. Faculdade de Educação. São Paulo, 131, jan./dez., 1980.

SENA, C. C. R. G. de. O estudo do Meio e o Ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual: revisando o Parque Estadual do Jaraguá/SP. In: RISSO, L. C. (org.). ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO AMBIENTAL: relatos de experiências. Unespe/Ouri-nhos, 2013.

SILVA, F. G. D. A escala cartográfica na ponta dos dedos: contribuição das maquetes táteis na construção da noção de proporção no espaço vivido. Goiânia, 2015. Originalmente apresentada como dissertação de mestrado, Universidade Federal de Goiás, 2015.

SPINILLO, A. G. Raciocínio proporcional em crianças: considerações acerca de alternativas educacionais. Pro-Posições. v. 5, n. 1 [13], mar., 1994. Disponível em: www.proposicoes.fe.unicamp.br

_____. O papel de intervenções específicas na compreensão da criança sobre proporção. Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre, v.15, n.3, 2002. Disponível em: www.scielo.br/scielo

VASCONCELLOS, R. A Cartografia Tátil e o Deficiente Visual: uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa. Tese de Doutorado, Departamento de Geografia, USP. São Paulo, 1993.

ATLAS ESCOLARES MUNICIPAIS E CONTRIBUIÇÕES PARA O ESTUDO DO LUGAR

Janiane Divina dos Santos Honda
Universidade Federal de Goiás
janianed@hotmail.com

Miriam Aparecida Bueno
IESA/Universidade Federal de Goiás
miriam.cerrado@gmail.com

RESUMO

A geografia ensinada nas escolas deve auxiliar a leitura de mundo dos alunos. Nos anos iniciais do Ensino Fundamental I, é preciso propor um conhecimento significativo do espaço vivido do aluno e neste sentido, o estudo do lugar percebido e vivenciado pelo educando é determinante neste processo. Nestas condições, os atlas escolares municipais com suas representações cartográficas são importantes recursos para o estudo do meio e por articular a relação da identidade da sociedade com o espaço ao qual está inserida e ao qual ela pertence. Este trabalho é parte de uma pesquisa que está em andamento e que busca compreender os caminhos que o uso dos atlas escolares municipais podem percorrer para efetivar no aluno um envolvimento significativo com o seu espaço vivido. O objetivo deste trabalho é refletir sobre um destes caminhos, que se resume consiste no tratamento dado pelo professor nos primeiros momentos do uso do Atlas Escolar Municipal de Goianira – GO, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I deste mesmo município. Sob o viés de uma metodologia Participante, este trabalho pretende analisar a importância dada pelo ambiente escolar, sobre tudo pelo professor, no uso do Atlas Escolar Municipal de Goianira.

Palavras-chave: Lugar, atlas escolar, professor.

Introdução

Para o estudo de Geografia no primeiro ciclo do Ensino Fundamental, os PCNs consideram que “adquirir conhecimentos básicos de Geografia é algo importante para a vida em sociedade, em particular para o desempenho das funções de cidadania” e que “cidadania é também o sentimento de pertencer a uma realidade na qual as relações entre a sociedade e a natureza formam um todo integrado.” (BRASIL, 1997).

Em razão da necessidade de compreensão da “complexidade” do mundo, o ensino de Geografia na escola deve ser pautado na leitura do mundo, do espaço vivido, da vida dos alunos. A compreensão de conceitos básicos da Geografia, como o de lugar, torna-se imprescindível neste processo de ensino e aprendizagem para compreensão dos diversos espaços que permitem ao aluno e ao professor localizar e dar significações aos lugares, bem como pensar nessa significação e na relação que eles têm com a história de vida de cada um. (BUENO, 2008).

Trabalhar com o lugar percebido e vivenciado pelo educando é determinante neste processo. O lugar é passível de observação direta, tornando-se assim um recurso didático cartográfico. O lugar como espaço vivido dá sentido à identidade carregada pelo aluno em um processo de construção de significados. Segundo Cavalcanti (1998), o lugar é um dos conceitos elementares utilizado nas aulas, que “compõe um sistema conceitual mais amplo e deve ser considerado em sua inter-relação com os demais conceitos fundamentais da disciplina (território, região, paisagem).” (p. 192).

Assim sendo, na escola, especialmente nas séries iniciais, o que se torna desafiante para o professor é saber subsidiar a inter-relação do lugar com os demais conceitos fundamentais da disciplina de geografia como território, região, paisagem.

Se tratando do professor, fica a ele destinado o preparo do aluno para obter o conhecimento sobre os conceitos geográficos. Fica encarregado do ato de preparar aulas que envolvam um trabalho metodológico, onde as propostas de atividades ou exercícios promovam a observação, investigação, descrição e relação dos elementos vividos como os contemplados nos programas curriculares em todas as suas esferas.

Neste contexto, instrumentos que subsidiem prática pedagógica que permitam que o aluno conheça e analise o lugar onde vive, são de grande valia. Entre estes instrumentos se insere o Atlas Escolar Municipal, que abrange aspectos da localidade e, de forma geral, os conteúdos da Geografia Escolar, como localização geográfica; processo histórico de ocupação; clima; vegetação original; tipos de solo; rede hidrográfica; uso do solo urbano e rural; demografia; mobilidade da população, circulação de mercadorias, entre outros, podem ser abordados de forma interativa.

O Atlas Escolar Municipal trabalha diretamente com o reconhecimento do lugar, da sua dinâmica e o pertencimento da sociedade

ao espaço, pois através de suas representações cartográficas, se facilita o estudo do espaço local no âmbito escolar. Assim, se constitui importante recurso didático para o estudo da localidade e do município, possibilitando o aperfeiçoamento do trabalho do professor e o desenvolvimento do conhecimento dos alunos. O Atlas Escolar Municipal, integra um conjunto de materiais cartográficos que possibilitam desenvolver atividades significativas para o ensino de conceitos e conteúdos da Geografia, História e Ciências no Ensino Fundamental (OLIVEIRA & ALMEIDA 2000, p. 158).

Este trabalho é parte de uma pesquisa que está em andamento em um programa de Pós-Graduação em Geografia e que busca compreender os caminhos que o uso dos atlas escolares municipais podem percorrer para efetivar no aluno um envolvimento significativo com o seu espaço vivido. O objetivo deste trabalho é refletir sobre um destes caminhos, que se constitui no tratamento dado pelos professores da rede municipal de ensino de Goianira-Go, nos primeiros momentos do uso do Atlas Escolar Municipal de Goianira – GO, nas séries iniciais do Ensino Fundamental I deste mesmo município. Sob o viés de uma metodologia Participante, este trabalho pretende analisar a importância dada pelo ambiente escolar, sobre tudo pelo professor, no uso Atlas Escolar Municipal de Goianira.

Mas se um Atlas Escolar Municipal contribui com o trabalho do professor e o desenvolvimento do conhecimento dos alunos, se torna importante saber: qual a postura dos professores, no caso deste trabalho, dos professores da Rede Municipal de Ensino de Goianira, ao receberem estes recursos? Qual o tratamento didático que dão a estes recursos? O que pensam sobre os Atlas Escolares Municipais?

Há de se considerar que o professor é o precursor de uma aprendizagem significativa no desenvolvimento do conhecimento do aluno. Para tanto, entender a abordagem

dada pelo professor tanto no ensino da localidade quanto aos demais conteúdos da Geografia escolares, torna-se necessário.

Este trabalho objetiva então, promover uma reflexão sobre a postura, empenho e disposição do docente mediante ao uso do Atlas Escolar do Município de Goianira, destinados principalmente aos alunos do 3º e 4º anos do Ensino fundamental I deste município.

Resultados e discussões

Políticas curriculares e o estudo do lugar

Nos documentos oficiais que regem o ensino de Geografia no Brasil, a importância do “estudo da localidade” é colocada nas prescrições curriculares. O estudo do espaço local, associado às questões ecológicas, ou ao “meio-ambiente”, está diretamente relacionado aos diversos “temas transversais” ou temas sociais. Esses últimos são considerados relevantes pela organização curricular sugerida oficialmente para toda Educação Básica Nacional.

Segundo o texto da proposta curricular de Geografia, o estudo da localidade permite a realização de trabalhos interdisciplinares: “A Geografia, ao pretender o estudo dos lugares, suas paisagens e território, tem buscado um trabalho interdisciplinar, lançando mão de outras fontes de informação” (BRASIL, 1997, p. 117). O estudo da localidade constitui um dos objetivos do ensino na prescrição programática dos conteúdos da Geografia Escolar. Entre os objetivos da Geografia explicitados para o primeiro ciclo, estão: “reconhecer, na paisagem local e no lugar em que se encontram inseridos, as diferentes manifestações da natureza e a apropriação e transformação dela pela ação de sua coletividade, de seu grupo social” (BRASIL, 1997, p. 130).

No Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás o município, sendo um espaço local, o espaço vivido do aluno, é enfatizado nas expectativas de aprendizagem para os 2º, 3º e 4º anos do Ensino Fundamental I. Especificamente nos conteúdos apontados como população do bairro, espaço do bairro, conservação dos espaços públicos e privados, trabalho e profissões, orientação, representação, imagens cartográficas, mapas e gráficos, transformação do bairro, recursos naturais, meio ambiente e qualidade de vida. Confirmamos que muitos aspectos do município devem ser abordados.

No Programa de Reorganização Curricular da Rede Municipal de Educação de Goianira, especificamente nos “Direitos de Aprendizagem no Bloco Alfabetização”, onde os conteúdos são correspondentes para o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, e para o 4º ano, o município também é evidenciado, entre outros mais, quando se fala em conhecer e valorizar as relações entre as pessoas e o lugar: os elementos da cultura, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem.

Considerando a importância do “lugar” para o estudo dos conteúdos geográficos escolares, no processo ensino-aprendizagem de Geografia, trabalhar com o lugar percebido e vivenciado pelo educando é determinante. O lugar é passível de observação direta, tornando-se assim um recurso didático cartográfico.

O lugar pode ser abordado por meio de diferentes espaços de vivência do aluno, desde o caminho de casa até a escola, o entorno da escola, a praça, a igreja, a feira são espaços agregados de valor e pleno de significados para que o aluno possa ver a realidade e a partir dela compreender o lugar por ele vivido. O lugar como espaço vivido dá sentido à identidade carregada pelo aluno sendo esta, um processo de construção de significados.

Neste sentido, a formação do conceito de lugar não deve ser apreendida como algo pronto, acabado e dissociado da realidade. Para o aluno esse conceito se apresenta de significado, já que ele surge para possibilitar uma análise da sociedade que ele está inserido. Como afirma Carlos (1996):

O lugar é a base da reprodução da vida e pode ser analisado pela tríade habitante-identidade-lugar. A cidade, por exemplo, produz-se e revela-se no plano da vida e do indivíduo. Este plano é aquele do local. As relações que os indivíduos mantêm com os espaços habitados se exprimem todos os dias nos modos do uso, nas condições mais banais, no secundário, no acidental. É o espaço passível de ser sentido, pensado apropriado e vivido através do corpo. (p.17).

A identidade e a dimensão de pertencimento no espaço se dão através dos vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares. Desta maneira, “faz com que nos sintamos parte do espaço no qual estamos inseridos, pois a construção deste é a nossa própria história, nossos hábitos, nossos usos, ou seja, nossa cultura.” (Callai, 2000, p.84).

Salientado a importância do conhecimento sobre o conceito do lugar, pode-se também concluir o quanto é importante o estudo deste conceito para tornar o aprendizado de Geografia significativo aos alunos. Reafirma-se que a formação do conceito de lugar não deve ser apreendida como algo pronto e acabado para que possa possibilitar uma análise da sociedade que o indivíduo está inserido. O lugar é, pois, onde se agrega valores e significados o que dá sentido à identidade carregada pelo aluno.

Ensino e aprendizagem do lugar

Sendo na escola uma disciplina que estuda a sociedade a partir de uma abordagem espacial, a Geografia analisa a concretização das relações entre os homens e destes

com a natureza. Neste contexto, pensar na Didática da Geografia é importante para a construção das ações docentes, na busca de alternativas para melhorar a didática, a metodologia e a aprendizagem. O professor deve pensar em sua relação direta com a aprendizagem e no conhecimento necessário para fazer com o que o aluno apreenda os conteúdos e conceitos importantes no processo educativo.

Assim, Callai (2005) nos esclarece que é preciso que haja concepções teórico metodológicas capazes de permitir o reconhecimento do saber do outro, a capacidade de ler o mundo da vida e reconhecer a sua dinâmica, superando o que está posto como verdade absoluta. Sendo assim, é preciso trabalhar com a possibilidade de encontrar formas de compreender o mundo, produzindo um conhecimento que é legítimo.

Nas séries iniciais do ensino fundamental, o professor enquanto educador, mediador de um ou mais componentes de aprendizagem tem a responsabilidade de auxiliar o aluno-aprendiz a compreensão do reconhecimento enquanto sujeito social, capaz de pensar e agir com conhecimentos sobre a realidade.

As bases teórico-metodológicas são essenciais para que o professor possa contextualizar na escola os seus saberes, dos alunos, e os de todo o mundo à sua volta. Neste nível de ensino, a criança está processando a sua alfabetização, o ideal seria que houvesse “uma unidade em que se supere a fragmentação das disciplinas e das responsabilidades, em práticas orientadas por e para linhas e eixos temáticos e conceituais interdisciplinares, não apenas uma justaposição de disciplinas encasuladas em si mesmas, mas de uma maneira que, em cada uma se impliquem as demais regiões do saber” (MARQUES, 1993, p. 65).

Nos programas universitários de Pedagogia e as escolas Normais não buscam formar professores especializados em determinado conhecimento científico. As baixas cargas horárias das disciplinas específicas destes cursos revelam um curto prazo para se aprender e aprender a ensinar a Geografia Escolar.

É importante ressaltar mais uma vez que é o professor o mediador do conhecimento na sala de aula e por isso, a ele se deve o bom ou ruim trabalho com os recursos que, como neste caso, lhes são oferecidos. Por tanto, o interesse por este trabalho, parte da necessidade de analisar e refletir sobre a postura, empenho e disposição dos professores, juntamente com a parte administrativa das escolas, ao receberem o Atlas Escolar Municipal de Goianira pela Secretaria de Ensino da cidade de Goianira. Estes atlas foram apresentados e entregues aos professores no segundo semestre de 2015. Neste mesmo semestre, os atlas também foram entregues aos alunos de 2º, 3º, 4º e 5º anos das escolas municipais do Ensino Fundamental I de Goianira.

Como parte empírica deste trabalho, foram realizadas visitas em oito escolas da Rede Municipal de Ensino da cidade de Goianira, no final do segundo semestre do ano letivo de 2015, com o objetivo de verificar a postura, empenho e disposição dos diretores, coordenados e em especial dos professores no trabalho com o Atlas Escolar Municipal da cidade, ainda que na fase inicial da utilização destes atlas.

As observações feitas por professores, diretores e coordenadores das oito escolas visitadas podem ser conferidas no quadro abaixo. Nele os entrevistados apontam suas considerações sobre o uso do Atlas Escolar Municipal de Goianira.

Quadro 1- Uso do Atlas Escolar Municipal de Goianira, 2015/02

ESCOLA	OBSERVAÇÕES DOS PROFESSORES E DIRETORES SOBRE O USO DO ATLAS ESCOLAR MUNICIPAL DE GOIANIRA
Lázara Maria da Costa	<i>As professoras entrevistadas, Ludmila (5º), Kari (5º), Beatriz (5º), Maria Isabel (4º) e Aparecida (4º) argumentaram ter gostado do atlas, mas lamentam o período em que estes foram entregues para uso nas escolas, uma vez que trabalham com o município em março, no mês de aniversário da cidade. Afirmam que o atlas municipal não está no Plano Anual da escola e por isso utilizaram o atlas poucas vezes. As professoras dos 5º anos ainda argumentam encontrarem dificuldades de trabalhar com o atlas por ter, neste ano, a prova Brasil.</i>
Cora Coralina	<i>A diretora da escola confirmou que a escola recebeu os atlas, mas em concordância com a coordenadora e com professores, optaram por não utilizar os atlas este ano. Estavam aguardando a visita do Secretário da Educação, que não compareceu na escola. Por este motivo e por não estar no plano anual deste ano, a decisão foi não utilizar os atlas. Não houve conversa com professores nesta escola.</i>
Chico Martins	<i>O diretor relatou que os professores do 3º ao 5º ano estão utilizando o Atlas, mas há pouco tempo. Afirmou que todos os professores gostaram do material e estão na parte da introdução.</i>
Vó Benta	<i>A diretora relatou que os professores estão utilizando o material, mas ainda nas primeiras páginas. Gostaram do Atlas, disse que é um material muito rico em informações sobre a cidade e que este já fez parte do projeto anual da escola “Cultura na Cidade”.</i>
Odilon Santos	<i>Os professores entrevistados demonstraram maior compromisso com o uso do atlas. A professora Glaucia Lopes (3º) relatou que é um excelente material, apesar do conteúdo ser um pouco pesado para seus alunos, mas que concilia com o plano anual. As professoras dos 4º anos B e C, Marly de Fátima e Cilcia Maria da Silva utilizam, segundo seus relatos, como material de apoio duas vezes por semana. Cilcia demonstrou-se bastante empolgada com o material. Se diz amante da cidade de Goianira e que está desenvolvendo um projeto sobre a cidade com a culminância em março do ano de 2016. O professor do 5º ano, Naim Luiz de Freitas do 5º E, elogiou o Atlas e também apontou sugestões para o material. Acha que teria que ter uma galeria com nomes importantes na história do município. Disse que o material poderia aprofundar no potencial econômico de Cerrado. Sugeriu a produção de um vídeo de apresentação do material pela autora, com endereço eletrônico nas referências das próximas edições do atlas, para os alunos acessarem.</i>

Melchior Braga Costa	<i>Saete, a coordenadora da escola junto aos professores entrevistados disseram ter gostado muito do atlas porque no município ainda não tinha um material que falasse do próprio município. As professoras Waldirene Correa do 3º ano A e Leticia Pires do 3º ano B, acrescentaram que acharam o conteúdo um pouco pesado para seus alunos, uma vez que não é um material unificado. A professora Valéria Maria da Costa relatou que é um excelente material de apoio e que trabalha com o mesmo, adaptando-o à todas as disciplinas.</i>
Jardim Imperial	<i>Nesta escola, segundo a coordenadora Esdra Teixeira, os professores e alunos 1º aos 5º anos receberam o atlas. Os professores que receberam o atlas com seus alunos, afirmaram trabalhar de forma interdisciplinar. Lamentaram o material ter chegado no 2º semestre do ano letivo e de não estar no plano anual da escola, o que dificulta o trabalho. É o que afirmam as professoras Neuza Almeida dos Santos do 4º ano e Lucileila Moreira do 3º ano. Lucileila argumenta que no 3º ano, o ensino está mais voltado para as disciplinas de Português e Matemática.</i>
José Luiz Bittencourt	<i>Nesta escola os alunos e professores também receberam os atlas, mas, segundo a diretora Sueli, alguns destes professores ainda não utilizaram e outros utilizaram pouco. Os professores estavam em reunião com os coordenadores e por isso não foi possível conversar com os mesmos.</i>

Fonte: Elaborado pela autora (2015).

Nas observações dos entrevistados, nota-se que todos consideram a importância dos atlas escolares de Goianira. As declarações transcritas como “professores gostaram do material”, “é um material muito rico em informações sobre a cidade”, “o município ainda não tinha um material que falasse do próprio município” e “excelente material de apoio” mostram que consideram a importância do material para as aulas de Geografia.

No entanto, nas observações como “lamentam o período em que estes foram entregues para uso nas escolas, pois trabalham com o município no mês de março, no mês de aniversário da cidade”, e em “o atlas municipal não está no Plano Anual da escola”, percebe-se que houve um certo distanciamento no uso do atlas nas aulas.

Sabemos que um ano letivo precisa ser planejado com antecedência. As ações pedagógicas, administrativas e docentes na escola são programadas no início do ano escolar. Porém, nada impede de completar, implementar e incorporar ações que contribuam com as concepções teórico metodológicas dos professores, para que possam contextualizar os seus próprios saberes e instigar a busca pelo conhecimento nos alunos.

Algumas escolas demonstraram maior envolvimento, como na escola Vó Benta quando alguns professores relataram que conciliam o atlas com o plano anual e que a escola desenvolve o projeto anual “Cultura na Cidade” onde o atlas é um grande colaborador. Na escola Odilon Santos alguns professores relataram usar o atlas com maior frequência, e o ter incorporado no plano anual da escola. Uma das professoras da escola Odilon Santos, relatou que é amante da cidade de Goianira e que está desenvolvendo um projeto sobre a cidade com a culminância em março do ano de 2016.

Algo para se pesquisar e analisar um pouco mais, é o fato de algumas professoras do 3º ano, terem achado o conteúdo do atlas um pouco pesado para seus alunos. Nas políticas curriculares do estado de Goiás (Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás), especificamente nos conteúdos apontados como população do bairro, espaço do bairro, conservação dos espaços públicos e privados, trabalho e profissões, orientação, representação, imagens cartográficas, mapas e gráficos, transformação do bairro, recursos naturais, meio ambiente e qualidade de vida, mostram que muitos aspectos do município devem ser abordados no 3º ano.

No Programa de Reorganização Curricular da Rede Municipal de Educação de Goianira, especificamente nos “Direitos de Aprendizagem no Bloco Alfabetização”,

onde os conteúdos são correspondentes para o 1º, 2º e 3º anos do Ensino Fundamental I, o município também é evidenciado, entre outros aspectos, quando se fala em conhecer e valorizar as relações entre as pessoas e o lugar: os elementos da cultura, as relações afetivas e de identidade com o lugar onde vivem.

Diante das argumentações dos entrevistados, da fundamentação teórica no presente trabalho e também das políticas curriculares em relação ao estudo do lugar, observa-se que para que haja um trabalho significativo no tratamento pedagógico do espaço local no ambiente escolar, é preciso o envolvimento de todos responsáveis pela educação em todas as esferas educativas.

O conhecimento geográfico dos professores deve permitir o acesso, pelos alunos, de uma disciplina que possibilite ler o mundo e os espaços vividos. Isso perpassa a construção do currículo e da relação didática. Observar e analisar as ações didáticas do cotidiano dos professores no ensino de Geografia, em especial na análise do lugar no caso deste trabalho, traz várias perspectivas para se pensar em como eles devem construir essa relação tanto na escola como nos cursos de formação.

O desafio se define na prática de ensino dos professores das séries iniciais, que são em sua maioria pedagogos, ao aplicarem os conhecimentos de Geografia. Devemos considerar que estes conhecimentos não foram conduzidos de forma adequada no período da formação acadêmica destes professores.

Mesmo que ainda obtenham a didática para o ensino, na maioria das vezes não há relação com o conhecimento apropriado das disciplinas específicas, o que se torna um ensino improvisado e com uso incorreto de recursos como o livro didático.

É preciso que haja a disposição vigorosa e conjunta dos professores, de todo corpo

pedagógico da escola, das secretarias de educação dos municípios e também das políticas curriculares educacionais em todos os níveis.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais – História/Geografia. Secretaria de Educação Fundamental, Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, 1997.

BUENO, M.A. Atlas Escolares Municipais e a possibilidade de formação continuada de professores: um estudo de caso em Sena Madureira/AC. UNICAMP. Campinas – São Paulo: setembro/2008. Tese de Doutorado.

CALLAI, H.C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A.C. (org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

CARLOS, A. F. A. O lugar no/ do mundo. São Paulo: Hucitec, 1996.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 3.ed. Campinas/SP: Papirus, 1998. 192 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

MARQUES, M.O. Conhecimento e modernidade em reconstrução. Ijuí: UNIJUÍ, 1993. p.65

OLIVEIRA, Adriano Rodrigo & ALMEIDA, Rosângela Doin de (2000). “O estudo da localidade através de atividades com mapas municipais no ensino de Geografia”. Revista de Iniciação Científica, vol. 1, Fundação Editora da UNESP, São Paulo.

O RAP, O GRAFITE A GEOGRAFIA ESCOLAR

LINGUAGENS E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS¹

Bismark Fernandes Gomes da Silva
Universidade Federal de Campina Grande
bismark13@hotmail.com

Angélica Mara de Lima Dias
Universidade Federal de Campina Grande
angelica.mara2@gmail.com

Luiz Eugênio Pereira Carvalho
Universidade Federal de Campina Grande
luizeugenio-carvalho@gmail.com

RESUMO

Mediante a realidade educacional atual, podemos observar que na Educação de Jovens e Adultos-EJA são encontrados inúmeros problemas, além da precariedade e dos preconceitos que sempre existiram nessa modalidade, esta ainda é tratada como um 'direito de segunda categoria', não sendo digna de receber o mesmo tratamento das demais etapas e modalidades da educação básica. Dentro desse contexto, neste trabalho utilizamos o rap e o grafite como recurso didático na Geografia escolar na modalidade de ensino EJA. Como metodologia utilizamos a pesquisa-ação, bem como abordamos valores como a cidadania, preservação do meio ambiente e patrimônios públicos, muitas vezes esquecidos, ou tão pouco explorados em sala de aula.

Palavras-chave: Linguagens. Geografia escolar. EJA.

Introdução

Diante da realidade que se faz presente na educação, podemos observar que na Educação de Jovens e Adultos-EJA são encontrados inúmeros problemas, além da precariedade e dos preconceitos que sempre existiram nessa modalidade “[...] a EJA é ainda hoje tratada como um ‘direito de segunda categoria’, não sendo digna de receber o mesmo tratamento das demais etapas

e modalidades da educação básica” (HADDAD; XIMENES, 2008, p. 146). Partindo da mesma concepção, Di Pierro (2010, p. 940) acrescenta que:

[...] somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação, em qualquer idade, e à necessidade da formação continuada ao longo da vida. Entretanto, quando analisamos as políticas educacionais levadas a prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade.

¹ Este trabalho contém resultados da pesquisa de trabalho de conclusão de curso intitulada “O rap e o grafite enquanto linguagens mediadoras na Geografia escolar: uma abordagem a partir da Educação de Jovens e Adultos”.

Desta maneira, podemos destacar dentre os diversos problemas, as metodologias de ensino utilizadas pelos professores em sala de aula, de caráter mnemônico, assim, ignorando a peculiaridade de cada sujeito e fazendo com que o aluno não garanta a atenção necessária consequentemente prejudicando sua formação.

Portanto, conscientizar, e abrir um bom debate com os alunos da EJA, são passos primordiais para interação e valorização dos mesmos, já que se trata de sujeitos que muitas vezes exercem outras atividades durante o dia, e essa experimentação com a vida e o trabalho, serve de ponto de partida para o ensino aprendizagem, assim podendo ultrapassar os muros da escola, partindo de um ponto crucial da pesquisa que é a utilização do rap e do grafite enquanto linguagens didáticas na Educação de Jovens e Adultos.

Dentro desse contexto, o presente trabalho que tem como objetivo geral investigar a utilização do rap e do grafite enquanto linguagens mediadoras na Geografia escolar, a partir da educação de jovens e adultos - EJA. Tendo como pilar principal a construção do conhecimento em sala de aula, neste caso especial, as aulas de Geografia, abordamos valores como a cidadania, preservação do meio ambiente e patrimônios públicos, muitas vezes esquecidos, ou pouco explorados.

Metodologia

A metodologia que alicerça esta pesquisa é a pesquisa-ação, visando investigar a utilização do rap e do grafite enquanto linguagens mediadoras na Geografia escolar, a partir da educação de jovens e adultos - EJA, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor Raul Córdula, localizada em Campina Grande- PB.

A pesquisa-ação apresenta um ponto bastante motivador e significativo, que se adequa a proposta dessa pesquisa: o cará-

ter participativo, em razão da aplicação dos questionários, os alunos farão sugestões que podem ser utilizadas nas aulas, no qual terá bastante relevância no planejamento das mesmas. Dado que a modalidade EJA é bastante heterogênea, as diferentes opiniões serão ouvidas e respeitadas, e assim propor uma consciência libertadora e de luta por uma transformação, ou seja, um real desejo de mudança e alteração do que foi encontrado previamente. Barbier (2002) classifica a pesquisa-ação como “libertadora”, para o autor:

A pesquisa ação torna-se a ciência da prática exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ato social. Esse processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção (p. 59).

Ainda segundo Barbier (2002) o verdadeiro espírito da pesquisa-ação consiste em sua “abordagem em espiral”, significa que “todo avanço em pesquisa-ação implica o efeito recursivo em função de uma reflexão permanente sobre a ação” (p. 117).

Na referida escola, a modalidade de EJA (Ensino Médio) funciona durante o turno da noite. Os livros didáticos fornecidos pela Secretaria de Estado da Educação da Paraíba são pouco utilizados, pois os professores afirmam que os mesmos sempre chegam com bastante atraso e trazem poucos conteúdos e textos que correspondam ao público e ao contexto dessa modalidade de ensino. Visto que o trabalho com pesquisa-ação tenha uma fase preliminar que será constituída pelo trabalho de inserção do pesquisador no grupo, e esse primeiro contato foi feito durante a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado I, em que

foi realizado um autoconhecimento do grupo em relação às suas especificidades e expectativas, possibilitando assim a quebra de bloqueios existentes entre o pesquisador e o grupo.

Com base nesse primeiro contato, o tema foi escolhido, e depois de muitas leituras que enfatizam a relevância da utilização do rap e o grafite como linguagens para o ensino da Geografia e a preocupação com a modalidade de ensino EJA. Depois do tema escolhido e da delimitação e formulação do problema, realizamos na primeira etapa da pesquisa, a aplicação de um questionário para obtenção de informações dos alunos da EJA. Assim pudemos elaborar e planejar as aulas de Geografia no turno da noite. De acordo com as informações obtidas no referido questionário, pudemos conhecer melhor o modo de vida dos alunos e identificar aspectos do cotidiano que puderam ser trabalhados em sala de aula e a relação com a cidadania. Nas atividades aplicadas em sala de aula utilizamos letras musicais de rap e alguns registros fotográficos de grafites encontrados na cidade de Campina Grande-PB. A terceira etapa consistiu na aplicação de mais um questionário para identificar a aceitação e a possível rejeição das práticas adotadas e exercidas em sala de aula, o feedback sobre as impressões deixadas mediante a aplicação dos recursos didáticos utilizados.

Resultados e Discussão

A insatisfação com as propostas de ensino mnemônicas é um aspecto comum no ambiente escolar, principalmente no ensino da Geografia, e também facilmente encontrada na modalidade da Educação de Jovens e Adultos- EJA, no qual nos deparamos com sujeitos que por motivos diversos, perderam a oportunidade de cumprir suas atividades escolares na idade correta. Assim, a importância de oferecer e praticar métodos de ensino diferenciados com os

alunos dessa modalidade bastante heterogênea é essencial para atingir uma consciência de mundo, como também de cidadania, inserindo-os em um contexto no qual, muitos se consideram excluídos. A Geografia, bem como o rap e o grafite, por tratarem diretamente com a realidade desses sujeitos, abrem um leque de oportunidades para trabalhar aspectos da ciência geográfica e do cotidiano do aluno.

Diante da configuração da EJA, faz-se importante ultrapassar os “muros da escola”, ou seja, não negar a cidade, e sim compreender as relações socioespaciais existentes no cotidiano dos alunos. Partindo desta perspectiva, o espaço urbano aparece como possibilidade de análise para o ensino da Geografia, destinando-se o mesmo à construção da cidadania. É necessário entender que a compreensão do espaço urbano e de aspectos da sociedade, requer por parte dos alunos um entendimento das múltiplas dimensões (naturais e sociais) existentes no seu cotidiano, para que seja possível refletir e analisar aspectos socioespaciais que estão bem presentes no dia-a-dia destes.

É crucial a preocupação em levar aos alunos recursos didáticos que possam contribuir de alguma forma na construção do seu conhecimento, para que resulte em um maior aproveitamento escolar destes. A utilização da música como recurso em sala de aula, nesse sentido o gênero musical rap, tem como objetivo promover uma ligação entre o conhecimento e sua realidade. Segundo Ongaro (2006, p.1), “a música com maior ou menor intensidade está na vida do ser humano, ela desperta emoções e sentimentos de acordo com a capacidade de percepção que ele possui para assimilar a mesma”. Portanto, é evidente que a música está presente em nossa vida e consequentemente em nosso cotidiano. O rap, como recurso didático utilizado, tem um papel importante na reflexão e participação dos alunos, fazendo assim que o conteúdo não seja apenas transmitido, e sim construído e

compreendido culminando na formação de cidadãos críticos e conscientes.

Para Contador e Ferreira (1997, p.68) “o rap é provocação. É provocação quando fala do gueto, é provocação quando fala da polícia, é provocação quando fala de racismo, é provocação quando fala de discriminação sexual”. Para esses autores, o rap é uma ferramenta que denuncia condições sociais e cotidianas, e acaba se tornando uma voz importante na forma de expressão de uma juventude de características urbanas. Portanto, ao utilizar o rap nas aulas de Geografia, é possível interagir e se reinventar neste espaço de grandes incertezas que é o mundo, onde buscamos superar os problemas sociais e preconceitos mesclados com o corre-corre cotidiano e sufocante que enfrentamos diariamente. As ideias ou mensagens contidas nas letras de rap podem levar o aluno à reflexão crítica sobre o mundo, além de proporcionar o contato direto com a cultura e a arte que vem sendo muitas vezes deixada de lado. É importante ouvir o que o rap tem para nos passar, como ferramenta metodológica as letras desse gênero musical pode estimular a reflexão e a criticidade uma vez que o “material didático, seja qual for a sua modalidade, é aquele que incentiva, facilita ou possibilita o processo ensino-aprendizagem” (NÉRICI, 1987, p. 204).

Partindo da perspectiva de utilização de um material didático atrativo, podemos também usufruir de outro olhar sobre a cidade. O grafite é uma linguagem no qual nos possibilita repensar a cidade, estabelecendo outros pontos de vista, o que implica, em termos geográficos, uma reeducação do olhar sobre a paisagem. Sobre a paisagem, o filósofo Jean-Marc Besse afirma que:

Estamos aqui diante de uma outra relação com o visível, diante de uma outra noção do visível. O visível conta algo, uma história, ele é a manifestação de uma realidade da qual ele é, por assim dizer, a superfície. A paisagem é um signo, ou um conjunto de signos, que se trata então de aprender a decifrar, a

decriptar, num esforço de interpretação que é um esforço de conhecimento, e que vai, portanto, além da fruição e da emoção. A ideia é de que há de se ler a paisagem (2006, p. 64).

Estimular os alunos a ler a paisagem a partir de outros olhares, ou linguagens, permite repensar as marcas que refletem na sociedade. De maneira complementar, o olhar precisa ser estimulado, e assim, não se contentar em apenas observar, mas também interagir e interpretar a mensagem que está querendo ser passada através de determinado grafite exposto em algum lugar da cidade. Através da percepção da imagem, é necessário dar significado e compreender o que está acontecendo naquela paisagem urbana, já que de certa forma os grafites “gritam”, ou seja, desejam passar alguma mensagem a quem está observando.

Existir uma ligação entre o conteúdo que está sendo exposto em sala de aula com o cotidiano do aluno é muito importante para que aconteça uma interação e aprendizagem. Para Libâneo (2008):

A aprendizagem de conteúdos concorre mais eficazmente para o desenvolvimento da personalidade se há uma ligação entre o conteúdo e os motivos do aluno, o que implica a necessidade de adequar os conteúdos às disposições e interesses de faixa etária atendida (p.148).

Para fazer com que essa ligação conteúdo e realidade do aluno exista na modalidade EJA é importante que o professor faça uma reflexão acerca dessa modalidade bastante heterogênea, para que possa mediar didaticamente a aula, tendo em vista não só os seus objetivos, mas também o dos alunos que ali se encontram.

Dessa maneira, utilizar como recurso didático o rap e o grafite no ensino da Geografia, é poder construir a compreensão de elementos formadores da sociedade, e assim contribuir na formação da cidadania dos alunos em sala de aula, levando a

todos o exercício do “direito” à cidade que todos têm. Aplicar um novo olhar, advindo de um sujeito consciente das transformações existenciais na sociedade é primordial, é o momento em que o aluno verá que é possível questionar a necessidade de novos cenários. Assim, por meio de recursos didáticos atraentes à produção de conhecimento e socialização de saberes será bastante produtiva em sala de aula. São recursos complementares e associados, que jamais deverão ser dados como verdade absoluta para o ensino da Geografia, mas sim como ferramenta condutora.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. A pesquisa-ação. 1ª Ed., Série Pesquisa em Educação, v. 3. Ed. Plano, Brasília, DF, 2002.
- BESSE, Jean-Marc. Ver a Terra. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. Educ. Soc. [on-line]. 2010, vol. 31, pp 939-959.
- CONTADOR, António Concorda; FERREIRA, Emanuel Lemos. Ritmo & Poesia – os caminhos do rap. Lisboa: Assírio & Alvim, 1997.
- HADDAD, S. XIMENES, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passado dez anos. In: BRZEZINSKI, I. (Org.) LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares. São Paulo: Cortez, 2008, p. 131-148.
- LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da Escola: Teoria e prática. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: MF Livros, 2008.
- NÉRICI, I. Didática geral dinâmica. 9ª ed. - São Paulo: Atlas, 1983.
- ONGARO, C.F.; SILVA, C.S.; RICCI, S.M. A importância da música na aprendizagem. UNIMEO/CTESOP, 2006.

MAPAS MENTAIS COMO METODOLOGIA DE ENSINO EM GEOGRAFIA

PRÁTICAS NO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL EM INHUMAS/GO

Gabriella Goulart Silva
Universidade Estadual de Goiás
gabinodlle@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho é resultado de uma pesquisa desenvolvida para um trabalho de conclusão de curso e teve como principal objetivo analisar o uso do mapa mental como metodologia de ensino de Geografia em sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental dos alunos do Colégio Estadual de tempo integral Horácio Antônio de Paula da cidade de Inhumas – GO, localizada na região metropolitana de Goiânia, com uma população de 51.543 mil habitantes (IBGE 2015), com área total da unidade territorial de 613.226 quilômetros quadrados (IBGE,2015), Para tanto, foram desenvolvidos planos de aula com uma metodologia que associou os conteúdos a produção do mapa mental. Aplicadas as aulas, com a problematização do conteúdo, através de discussões em sala e de texto, foi pedido que os alunos produzissem mapas mentais que representassem o seguinte tema “A globalização na cidade de Inhumas-GO”. Após esse momento, foram feitas análises desses mapas produzidos, por parte dos alunos com o intuito de identificar as dificuldades mais recorrentes, que elementos eles usaram para as representações. Portanto, diante de uma análise feita através dos resultados dessas aulas, dos mapas mentais dos alunos e de suas análises, foi possível perceber como esses alunos conseguem associar os conteúdos ministrados em sala de aula com a realidade socioespacial de sua cidade, e entender como essa metodologia de mapas mentais pode auxiliar o professor em suas práticas em sala de aula.

Palavras-chave: Geografia. Mapa mental. Cartografia. Aluno. Metodologia

Introdução

O ensino de cartografia nas aulas de Geografia sempre foi alvo de muitas discussões no sentido de como desenvolver as habilidades necessárias dentro dessa linguagem, despertando uma visão mais crítica no aluno.

Ao longo de todo o processo em que a Geografia se constituiu enquanto disciplina

muitas influências de cunho teórico-metodológico já moldaram essa ciência, passando por uma perspectiva de descrição do espaço até a sua compreensão como um produto das relações humanas.

Já no âmbito educacional, existe dentro da Geografia caminhos que possibilitam a formação de um indivíduo mais atento às questões espaciais da realidade que o cerca, saindo somente da descrição e adentrando

na prática da reflexão, da perspectiva analítica, de modo que o próprio indivíduo consiga por meio do desenvolvimento de suas habilidades crítico-espaciais, produzir e ler representações do espaço.

Nesse sentido, na busca por um ensino/aprendizagem mais consciente e crítico, várias são as discussões e tentativas de se produzir atividades escolares de Geografia que incentivem a atuação do aluno no ato de descobrir o espaço, de entender as relações estabelecidas nele, de entender como os espaços estão interligados, de como ele é influenciado e influencia o meio em que vive, entre tantos outros aspectos, que só a partir de um ensino de Geografia mais dinâmico será possível.

Diante dessa busca, procurando identificar e diagnosticar as dificuldades apresentadas pelos alunos e os resultados significativos dentro de uma perspectiva onde o aluno possa produzir o conhecimento, a pesquisa buscou analisar o uso do mapa mental no ensino de Geografia em sala de aula do 9º ano do Ensino Fundamental dos alunos do Colégio Estadual de tempo integral Horácio Antônio de Paula através de um conjunto de aulas com o uso do mapa mental como atividade associada aos conteúdos ministrados em sala, com o propósito de despertar um raciocínio espacial a partir da visão do aluno e analisar os resultados dessa prática por meio dos mapas produzidos e questionário aplicado aos alunos.

Os resultados da pesquisa desenvolvida foram contemplados em um primeiro momento através da discussão sobre o “Ensino de geografia e a análise espacial”. Em um segundo momento é discutido “Ensino de Geografia e a relevância do “Lugar” na produção dos mapas mentais”, fazendo-se uma abordagem da importância da conexão entre cartografia escolar e o lugar de vivência do aluno na construção dessa linguagem e no desenvolvimento da leitura espacial.

Dessa forma conseguimos uma base teórica para se desenvolver a temática

“Mapas mentais como metodologia de ensino em Geografia”, que apresenta uma análise da importância de se trabalhar dentro do contexto cartográfico escolar, consequentemente do ensino de Geografia, as diferentes formas de linguagem que possibilitem a realização de um ensino-aprendizagem que contemple o conhecimento do cotidiano com os saberes científicos, a partir da atuação do aluno pela realização dessa atividade.

E posteriormente ao aparato teórico desenvolvemos as aulas e foi possível fazer uma análise das produções dos mapas mentais feitas pelos alunos do 9º ano do Colégio de Tempo Integral Estadual Horácio Antônio de Paula na tentativa de diagnosticar como o uso dessa linguagem cartográfica que associa os saberes cotidianos com os saberes científicos, pode ser significativa no ensino/aprendizagem de Geografia e no desenvolvimento das noções espaciais.

Metodologia

A pesquisa foi desenvolvida baseada na dinâmica da Geografia Crítica, trazendo para a realidade da sala de aula a importância de se desenvolver um olhar espacial crítico ao “lugar” de vivência do aluno, e posteriormente aconteceu a produção de mapas mentais através de um conjunto de aulas articuladas.

A referência ao lugar deve ser preconizada para que os conteúdos escolares possam fazer sentido na vida dos alunos, o que viabiliza e cria campo para a execução de atividades que revelem o saber subjetivo dos alunos, e posteriormente poder avançar nas escalas dos fenômenos.

Destacar a importância de se recorrer à leitura do lugar facilitará o entendimento da produção de mapas mentais no ensino de Geografia, pois através dessa metodologia, ou seja, aguçar a capacidade de representar uma realidade que esta sendo vivida permite que ocorra um distanciamento dela

mesma, podendo-se compará-la a outras paisagens a outros lugares (CALLAI, 2004). Portanto, dentro do ensino de Geografia deve se trabalhar o lugar baseado em uma metodologia e não como um aspecto contudista a ser aprendido.

Um dos grandes desafios discutido em toda a pesquisa está relacionado à importância de se associar os conteúdos ministrados em sala de aula com o cotidiano do aluno, a fim de lhe dar mais sentido. Para tanto, metodologias de ensino devem ser analisadas e aplicadas para que novos caminhos possam ser descobertos e atender as necessidades de ensino/aprendizagem postas aos alunos e professores. Desse modo o uso de mapas mentais se configurou como a metodologia de ensino abordada na pesquisa, a fim de entender como a produção desse mapa pode influenciar no ensino de Geografia.

Sobre a importância da contribuição dos mapas mentais como uma estratégia de ensino, Cavalcanti (1998) diz que o desenvolvimento do mapa mental, no ensino sistematizado, objetiva avaliar o nível da consciência espacial dos alunos; ou seja, entender como compreendem o lugar em que vivem. De forma, que a partir da produção desses mapas pode-se avaliar a imagem que os alunos têm do seu lugar.

A metodologia aplicada para a produção dos mapas mentais se baseou em uma sequência de aulas. De acordo com o currículo as aulas foram planejadas. Na primeira aula o foco foi problematizar o conteúdo através de uma discussão sobre o tema Globalização. A partir dessa problematização, a intenção principal era a formação de conceitos pelos alunos. Segundo Moraes (2008, p.22) no processo de formação de conceitos pelo aluno:

O professor que mantém a postura de fornecedor de conceitos prontos e acabados apenas consegue que seus alunos decorem um amontoado de informações e de definições já fechadas. A aprendizagem só se

processa quando a informação é internalizada ou reconstruída pelo aluno.

Durante essa primeira aula, foi associada à formação de conceitos uma das categorias de base da Geografia que é o lugar. O mapa mental foi utilizado nessa aula como metodologia para produção do conceito de lugar articulado à perspectiva da concepção de globalização. Assim, os alunos foram solicitados a produzirem um mapa mental sobre o tema “Globalização na cidade de Inhumas-GO”.

Na terceira e quarta aula, com os mapas mentais já produzidos, o planejamento teve como expectativa de aprendizagem entender como foi feita a elaboração desses mapas mentais dos alunos, levantando questões para os alunos responderem como as dificuldades mais recorrentes, os elementos que escolheram para representar a globalização na cidade de Inhumas, a partir de uma análise feita por eles em sala de aula. E posteriormente foi feita a utilização da planta urbana da cidade finalizando o trabalho a partir dos mapas mentais.

Em todos os planejamentos as metodologias usadas se basearam em propostas que conseguissem associar o conteúdo exigido pelo currículo com a realidade do aluno, fazendo uma associação crítica e social do que é conhecimento científico com os saberes dos alunos.

A expectativa de aprendizagem que previa entender os processos da Globalização, a todo o momento foi associada ao lugar de vivência desse aluno, que no caso específico foi à cidade de Inhumas, e de como esse processo se apresenta em nessa cidade a partir da leitura de realidade desse aluno.

Sendo assim, após os planos de aula prontos, o próximo passo foi desenvolver as aulas. O foco inicial da aula foi uma discussão oral a cerca do tema, elencando os seguintes pontos: por que estudar esse conteúdo? O que vocês entendem por globalização? Como os resultados desse pro-

cesso podem ser visto em sua cidade? Quais as maneiras de disseminação desse fenômeno na esfera social cultural em seu bairro e em sua cidade. Para que dessa forma fosse feito um contato inicialmente investigativo do conteúdo a partir do que os alunos sabiam a respeito e associando ao seu lugar de vivência.

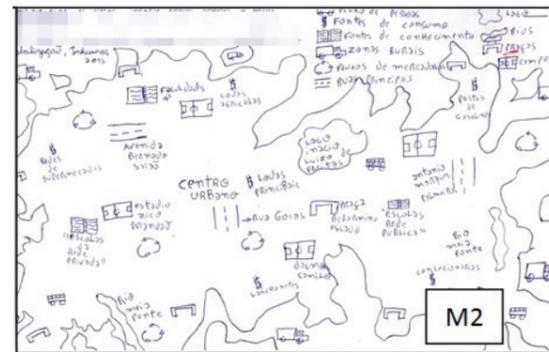
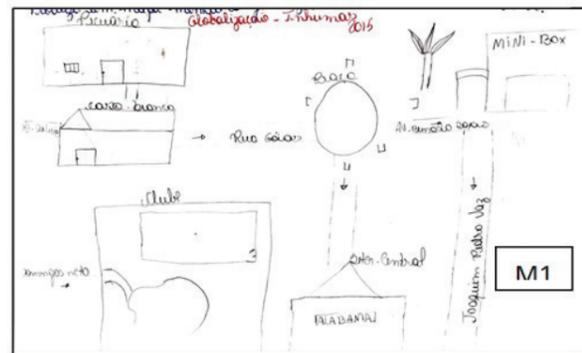
A partir daí pedi que pensassem em processos de transformação da cidade de Inhumas quanto a contextos econômicos, sociais e culturais, e quais as inovações tecnológicas que são visíveis na cidade, e como isso tem mudado e influenciado no modo de viver de cada um. Ao se fazer essa prévia discussão onde os alunos falavam o que pensavam, outros intervinham complementando ou discordando, onde toda a sala se viu envolvida na discussão sobre o tema. Recorremos ao livro didático e fizemos uma leitura dinâmica da unidade “A Globalização e seus efeitos”, com pausas para associação do que era apresentado no corpo do texto com a realidade da cidade.

Após toda essa explanação, foi proposta a produção de um mapa mental com a seguinte temática em foco. Nesse momento, os alunos iriam produzir um mapa mental que pudesse representar a Globalização na cidade, a partir de sua ótica, associando o que ele descobriu quanto ao tema na sala de aula e o que ele tem como referência através do seu saber. Nesse momento, as dúvidas foram várias, muitos dos alunos disseram que não sabiam fazer mapas, ou que não conheciam a cidade muito bem, se era para fazer de toda a cidade que não iriam conseguir. Contudo, todos os alunos presentes na sala participaram e fizeram a atividade de produção do mapa mental.

Foram utilizadas diferentes delimitações espaciais nos mapas mentais, desde uma visão geral da cidade de Inhumas e os espaços que refletem os efeitos da globalização, até mesmo a exclusividade de ruas, bairros, revelando a dimensão inicial do conhecimento espacial do aluno a respeito da cidade. Para exemplificar, a seguir são

apresentados dois mapas produzidos pelos alunos (ver Figura 1) que expõem diferentes perspectivas da leitura espacial da cidade a partir do tema globalização. Indo de uma visão mais específica, como o nome das principais avenidas e ruas da cidade, estabelecimentos comerciais e praças (M1) ou a dimensão de todo o espaço urbano (M2).

Figura 01- Mapas Mentais sobre a “Globalização na cidade de Inhumas-GO”, como exemplo das diferentes formas da cidade representada pelos alunos (2015)

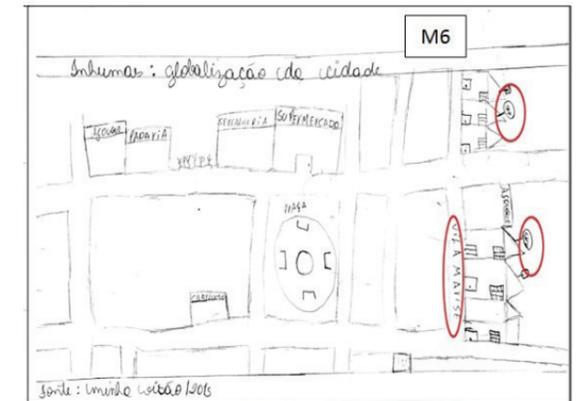


As representações dos alunos são expostas informações iniciais que os próprios alunos organizam para a construção do mapa. Segundo Vigotski (2000) apud Richter (2011, p. 145), quando o indivíduo utiliza a comunicação para expressar algo, ele realiza uma seleção de informações, de dados que considera mais relevante para destacar. Portanto, ao observarmos esses mapas mentais, temos a possibilidade de analisar as interpretações feitas pelos estudantes sobre

um determinado espaço e certos fenômenos que nele acontecem nesse caso o da globalização.

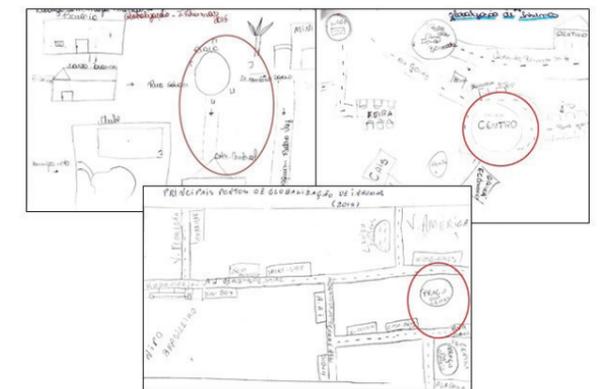
Na figura 3, a representação da área geográfica nos mapas mentais já é mais específica, ou seja, alguns alunos representaram somente o grande centro da cidade, como a praça principal (Praça Belarmino Essado) (M5), e as quadras próximas e seus principais pontos de fluxo de pessoas, mercadorias, informações, entre outros. E em outro caso (M6), a aluna representou seu setor e os pontos próximos a sua casa que representam a globalização, pois, ao responder sobre o que ela representou em seu mapa mental, ela escreveu o seguinte: “é um lugar que eu conheço melhor, diferente dos outros lugares da cidade”. Portanto, a aluna também associou o que tinha em seu bairro como representantes do processo de globalização, como podem ver um dos elementos do mapa mental são as casas e as antenas de TV a cabo, que para ela representam fluxo de informação.

Figura 03 – Mapas mentais sobre a “Globalização de Inhumas – GO” - exemplo de representações de uma área geográfica mais específica da cidade (2015)



Com base nas observações mais atentas das áreas geográficas, podemos definir quais são os lugares/espacos da cidade que são mais representativos para os alunos referente ao tema globalização, revelando algumas leituras produzidas pelos alunos. Nesse caso da figura 4, destaquei os mapas mentais que representam a região central de Inhumas.

Figura 04 – Mapas mentais sobre a “Globalização na cidade de Inhumas – GO” exemplos de representações que tiveram o centro da cidade como referência da área geográfica representada (2015)



Nesse sentido, a região central representa uma importante referência associativa a relações sociais e culturais discutidas em sala sobre a globalização e seus efeitos. Sobre as razões que levaram os alunos a representarem em seus mapas essa região Richter (2011, p. 150) salienta o seguinte:

(...) a atual estrutura social que interfere na produção do espaço urbano dá uma função de destaque para o centro, por concentrar as atividades comerciais, os fluxos de pessoas e de mercadorias, pelo conjunto de serviços oferecidos e, também, pela facilidade de acesso. No entanto, é necessário que o professor fique atento para as leituras espaciais muito restritas a determinadas escalas de análise, como a residência do estudante, a sua escola ou o próprio centro, já que a cidade acontece e é produzida, também, para além desses espaços.

Vários mapas mentais foram analisados dentro da pesquisa, deixando claro que várias também são as possibilidades de análise dentro dessa metodologia de ensino, sendo que inúmeros os aspectos que podem ser avaliados e analisados nos mapas mentais dos alunos, como por exemplo, quais elementos cartográficos eles utilizaram na produção desses mapas, quais elementos como vias, bairros, marcos, limites que resultam de processos estruturais que determinam as atividades, a organização e as rugosidades, as particularidades da cidade (RICHTER, 2011).

À medida que identificamos mais elementos nos mapas mentais dos alunos, aumenta o nível de interpretação e complexidade, portanto, toda essa avaliação feita nas representações não pode ficar exclusivamente restrita aos professores, ela deve ser feita também pelos alunos.

Resultados e Discussão

Percebemos que a utilização dos mapas mentais como uma linguagem pertinente às ações pedagógicas nas aulas de Geografia, não é tarefa tão simples. É preciso todo um estudo e entendimento de como fazer com que essa linguagem possa interferir de forma significativa na construção do conhecimento do aluno, e não se tornar somente uma atividade de “desenho” aleatória aos conteúdos ministrados em sala. A contribuição do uso do mapa mental no processo de ensino-aprendizagem de Geografia dá possibilidade de expressão, principalmente, ao raciocínio geográfico do aluno. Através da articulação entre esses esboços cartográficos e os

conhecimentos científicos surgem leituras de mundo e interpretações do cotidiano.

De acordo com as atividades propostas, é possível entender as dificuldades de representação cartográfica dos alunos e de articulação dos conteúdos geográficos com a própria realidade. O que proporciona ao professor um diagnóstico e um mapeamento de como os alunos percebem o espaço geográfico que os cerca, e como ele relaciona os fenômenos estudados em sala com sua cidade ou seu bairro. Além de toda essa percepção, a proposta dos mapas mentais, ao aproximar o conhecimento geográfico da leitura do cotidiano, amplia o entendimento desse indivíduo quanto ao modo como o espaço é produzido, revelando processos, transformações, e o aluno terá condições de se ver como inserido nessa dinâmica e como um agente produtor nesse espaço.

Conforme algumas dificuldades detectadas nos alunos no momento da produção do mapa mental, fica evidente, que sua função vai além de servir como uma linguagem capaz de ajudar o aluno a produzir uma leitura dos espaços, o mapa mental tem o papel de auxiliar no trabalho docente ao diagnosticar que conhecimentos e interpretações os estudantes deveriam produzir. Portanto, diante de toda essa avaliação do trabalho com mapas mentais, fica claro seu papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, porém, para que possa ocorrer de forma significativa esse trabalho, é preciso o reconhecimento por parte do professor da importância dessa linguagem espacial na realização das atividades no âmbito escolar.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? Terra Livre, São Paulo, n.16, p. 133-151, 1ª semestre. 2001.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas, SP: Papyrus. 1998.

MORAES, Loçandra Borges. A cidade em mapas: Goiânia e sua representação no ensino de Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2008.

RICHTER, Denis. O mapa mental no ensino de geografia: concepções propostas para o trabalho docente. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

PIBID COMO INSTRUMENTO METODOLÓGICO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO PARA ALUNOS DO ENSINO BÁSICO

Alencar dos Santos Veríssimo
Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão
alencargeoufu@gmail.com

RESUMO

Este artigo a princípio foi escrito com intuito de descrever o processo de construção do conhecimento geográfico que ocorreu com alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental, através de metodologias de ensino que foram desenvolvidas pelos bolsistas do PIBID subprojeto de geografia da universidade Federal de Uberlândia Campus do Pontal no ano de 2015. A atividade intitulada “Feira Gastronômica Geográfica” tinha como objetivo trazer de maneira diferente aspectos presentes dos demais países do mundo, tais como: sociais, econômicos, culturais, políticos etc. colocando o aluno como agente (re)produtor do conhecimento. Sendo assim o objetivo principal desse é descrever as etapas que ocorreram na realização dessa atividade. E por fim fazer uma amostragem das dificuldades encontradas por nós bolsistas em realização da mesma. E enaltecer os resultados positivos que obtivemos na realização da atividade.

Palavras-chave: práticas de ensino, Geografia, PIBID. Metodologias

Introdução

Quando falamos em ensino de geografia o que vem em nossas mentes é que iremos estudar ou trabalhar somente com elementos cartográficos, como: mapas, coordenadas geográficas, decorar nomes de países, capitais e rios. Não se engane, porque essa geografia tradicional é pouco vista nesse atual período contemporâneo, ou trabalhada de outras maneiras nas salas de aula do nosso país. Hoje trabalhar com a geografia e trabalhar com todo tipo de elemento que compõe a superfície terrestre, aspectos ambientais, econômicos, sociais e culturais etc. através disso vejo que é de suma importância trazer

as contribuições de autores como: Cavalcante (2008,2010), Castrogiovanni (2007) Freire (1988), Lopes (2009), Bento (2014), Silva(2009), Passini (2007), por serem grandes percussores dessa abordagem e por trazerem grandes contribuições para o processo de ensino aprendizagem.

No ensino básico é notório que os educadores ainda não estejam preparados para aplicar esses conteúdos de maneira que possam atrair o aluno como um agente transformador, (re)produtor do conhecimento, em vez de um mero expectador. Nesse contexto O (PIBID) Programa de bolsa de iniciação à docência, foi criado para resgatar e contribuir para

a formação continuada de professores e formação docente dos bolsistas. Mas em relação a escola ele atua com a inserção e transformação de conteúdo teóricos em práticos, e qualificando o processo de ensino-aprendizagem.

Dito que hoje existem inúmeros fatores que prejudicam esse processo, que vão desde da infraestrutura escolar até questões ligadas a indisciplina dos alunos, no primeiro caso esse problema prejudica quanto tanto ao educador que não tem condições mínimas de infraestrutura para exercer sua profissão docente. E ao aluno que muitas das vezes acaba ficando limitado ao conhecimento teórico, devido à falta de equipamentos de mídia, laboratórios, bibliotecas etc. obrigando o professor a trabalhar somente com o que está em seu livro didático “que na maioria das vezes não contempla os tópicos de ensino do nível escolar que está sendo trabalhado” e o quadro negro, quando não é utilizado de maneira correta acaba se transformando em uma ferramenta de regresso ao processo de ensino-aprendizagem. O segundo problema é considerado mais crítico que nós dizem respeito a indisciplina dos alunos, principalmente hoje com chegada da internet aos aparelhos celulares, acaba dificultando muito o trabalho do professor na realização de suas aulas, fazendo que o mesmo passe a disputar acirradamente a atenção do aluno com o celular e as redes sociais.

A proposta dessa artigo e fazer uma amostragem da maneira que ocorreu a realização da atividade intitulada “Feira Gastronômica Geográfica” realizada com alunos dos 8º e 9º anos do ensino fundamental da escola Estadual Cel Tônico Franco da cidade de Ituiutaba, MG em 2015. Apontar as dificuldades que obtidas para realização da mesma e trazer à tona os resultados positivos que obtivemos com a realização dessa atividade.

Aspectos metodológicos

A geografia é uma ciência fenomenal que tem o status de ser a única no mundo que estuda tudo. Até Lacoste (1988) nos diz que a geografia serve para fazer a guerra em uma de suas obras. Contextualizando ao que foi dito, cabe a nós professores, geógrafos e pesquisadores de demais áreas saber utilizar de maneira consciente as suas definições e materiais de estudos que essa ciência nos proporciona. Conforme nos traz Bento(2014), nos últimos 20 anos o quadro educacional vem sofrendo uma série de mudanças que vem exigindo cada vez mais do professor uma postura diferenciada para lidar com demais situações que ocorrem dentro da sala de aula, questões ligadas a infraestrutura do ambiente escolar, indisciplina e desinteresse por parte dos alunos. De acordo com Cavalcante :

Tomando como base alguns indícios da prática, percebe-se que muitos professores têm procurado ser inovadores, variando procedimentos e linguagens, desenvolvendo aulas em espaços não convencionais, praticando a interdisciplinaridade utilizando diferentes recursos de forma mais contextualizada com o mundo do aluno superando o formalismo e a abordagem excessivamente teórica. (CAVALCANTE, 2010. Pg 13)

Na visão da autora é notório que ela chama atenção para este aspecto visando o ensino de Geografia, onde os professores estão hoje em dia buscando novos espaços para realização de suas aulas, parques, praças, laboratórios de informática, bibliotecas entre outros. Também tem a questão da utilização de recursos que vão à contramão dos livros didáticos e suas aulas expositivas que muitas das vezes acabam contribuindo para o desinteresse do aluno. Através desses apontamentos que enaltecemos a importância do PIBIB, que além de trazer o bolsista a realidade escolar, também fornece novas metodologias, recursos,

materiais didáticos e fomento financeiro que contribui bastante para o professor realizar suas aulas de maneira diferente

Dando ênfase na metodologia utilizada para a realização dessa atividade que foi intitulada “Feira Gastronômica Geográfica” tinha como objetivo ser uma atividade que estudasse os aspectos geográficos dos demais países do mundo, como foi dito anteriormente. Essa atividade ocorreu através de quatro etapas, sendo elas: apresentação por nós bolsistas do que seria feito; pesquisa sobre os países sorteados para os alunos; apresentação dos resultados trazidos pelos estudantes; e por fim foi feita a culminância das comidas que caracterizam cada país sorteado. Essa culminância foi utilizada como atrativo para instigar a participação do aluno. Como nos trazem Cavalcante (2010, pg 3), “os professores de Geografia estão enfrentado dificuldades em atrair seus alunos nas suas aulas pois a maioria não interessa pelos conteúdo dessa disciplina”. Sendo assim vimos necessário introduzir mais esse elemento atrativo para o estudante participar da atividade, principalmente os que apresentaram desinteresse no início da mesma.

Na primeira etapa foi exposto por nós bolsistas com auxílio do professor supervisor no que se constituiria a atividade, nesse momento foi realizado por meio de uma aula expositiva, com instruções de como que ocorreria a atividade. Também ocorreu a divisão dos grupos e o sorteio dos países e que deveria ser pesquisados, essa etapa é considerada importante devido que aqui é onde observamos qual foi reação do aluno perante a atividade que foi proposta. E vimos que a aceitação deles foi bastante positiva, onde que os mesmo se mostraram entusiasmados com a proposta em si.

Posteriormente foi realizado um momento de “tira dúvidas” já nessa etapa foi considerada também importante devido que aqui podíamos observar quais eram as dificuldades e facilidades que os alunos vinha tendo

na realização das pesquisas. Como nos traz Cavalcante:

As pesquisas na linha do ensino de Geografia no Brasil têm sido produzidas com o intuito de compreender a dinâmica desse processo e de indicar caminhos e abordagens que melhor resultados produzem (ou podem produzir) na aprendizagem e na formação do cidadão, Sendo assim, é de se esperar que as orientações da Didática e da ciência geográfica estejam presentes de algum modo na prática de ensino. (CAVALCANTE, 2010. Pg 5)

Como autora nos mostra e fazendo um contexto com o que foi trabalhado pelos bolsista nessa atividade, onde esse momento de “tirar dúvidas” não se deve ocorrer somente quando o professor vai realizar uma atividade tida por ele com a mais importante, esse processo de interação deve ocorrer em todas as suas regências, somente assim que ele poderá identificar falhas que ocorre no processo de ensino-aprendizagem e com isso possa buscar novas metodologias que se adequam com o perfil dos seus alunos.

Lopes também traz suas considerações sobre o que é esse processo de interação relacional entre professor aluno, segundo Lopes:

Em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro tem fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem. Por essa razão, justifica-se a existência de tantos trabalhos e pesquisas na área da educação dentro dessa temática, os quais procuram destacar a interação social e o papel do professor mediador, como requisitos básicos para qualquer prática educativa eficiente. (LOPES, 2009, Pg 4)

De acordo com a abordagem da autora ela noz diz que é de suma importância que ocorra essa interação não somente entre professor- aluno, mas sim entre toda comunidade escolar, que somente assim será

possível que ocorra um processo de ensino-aprendizagem onde o professor passa a ser um mediador na construção desse conhecimento que é produzido pelos próprios alunos. Contextualizando com a atividade que foi proposta a turma, essa mediação ocorreu através dos alunos bolsista do PIBID do curso de geografia da Universidade Federal de Uberlândia, campus do pontal durante as intervenções que eram realizadas na escola. Segundo Freire (1989), esse ato relacional deve partir do professor onde educador coloca sobre a mesa questionamento, com o objetivo de que o aluno possa se sentir mais curiosos em relação ao tema que está sendo trabalhado, pois só assim é possível transformar os elementos teóricos em realidade. Com isso o educador não realiza somente o ato de transmitir o conhecimento, mas sim um transformador que articula as suas experiências teóricas com as experiências advindas dos seus alunos, realizando um papel mais humanizado correlação a sua prática docente.

Compreende-se que é de suma importância a utilização de TV, internet, jornais, revista, mapas, Datashow, etc. como meios didáticos no processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Castrogiovanni, (2007, pg1) “Atualmente, para compreender o mundo é necessário não apenas ter acesso à informação, mas fundamentalmente saber analisá-la e interpretá-la” Ultimamente o processo de ensino de Geografia vem utilizando dessa abordagem trazida pelo autor, onde que o professor instiga o aluno não somente em realizar pesquisas em livros e internet, mas análises e interpreta-las, aí que entra o papel das mídias digitais, que trazem reportagens polêmicas que podem ser trabalhadas nas aulas de geografia.

De acordo autores Silva, Silva (2009), para que possa ocorrer um processo de construção de uma metodologia reflexiva para a transposição dos conhecimentos adquiridos na Universidade, deve se buscar, através dos conteúdos educativos que são

abordados dentro da comunidade escolar. Que nós diz respeito ao ensino de Geografia Passini nós traz:

A escolha do conteúdo para ensinar geografia deve ser feita pensando-se na responsabilidade da formação do cidadão que precisa entender o mundo. A forma, a transposição didática, utiliza o conhecimento construído e as ferramentas da inteligência de que o aluno dispõe para que ele avance do conhecimento menor para um conhecimento maior. (PASSINI, 2007)

Contextualizando a ideia da autora com o que foi trabalhado, pode-se dizer que a geografia ela não pode ser vista como uma mera disciplina nos currículos escolares, ela tem que ser trabalhada com intuito de contribuir para o processo formativo dos cidadãos. Devido que atualmente há necessidade do ser humano conhecer e entender o meio em que vive, esse é o papel da geografia que tem que ser trabalhada nas salas de aula, não somente nas escolas, mas também nas Universidades. Esse processo de conhecimento deve partir de um conhecimento primário que é advindo do aluno e posteriormente com a intervenção do educador, passando a tornar um conhecimento completo.

Resultados e Discussão

Como foi dito anteriormente, tivemos alguns contratemplos na execução da atividade, que nos dizem a respeito sobre a infraestrutura escolar, recursos didáticos que se encontravam em péssimas condições para uso. Isso gerou um pequeno stress para os bolsistas. Outra dificuldade encontrada foi a questão indisciplinar de alguns alunos no princípio da atividade. Através desse momento que foi trazida a ideia da feira gastronômica como atrativo que atraísse o estudante a participar da atividade

Sendo assim foi o acréscimo que cada grupo deveria trazer uma prato típico do

seu respectivo país. Com isso os alunos passaram a ver a atividade de maneira diferente, eles se sentiram curiosos e motivados para descobrir qual e gastronomia dos países, mas também não deixando de lado os aspectos geográficos relevantes para pesquisas que foi dita anteriormente.

Contextualizando com a atividade, Castrogiovanni traz a seguinte contribuição:

A geografia talvez seja a disciplina que mais trabalhe com práticas interdisciplinares, percorrendo um leque de possibilidades na área da educação. No mundo globalizado, não há como evitar a recorrência aos conceitos básicos da geografia-lugar, paisagem, território, territorialidade para entender as diferentes concepções de mundo e a transformação das sociedades (CASTROGIOVANNI, 2007)

O autor toca num ponto importante de nossa discussão, abordando que Geografia não pode ser aplicada de maneira individualizada ele tem que ser trabalhada de maneira interdisciplinar só assim será possível que aja um processo de ensino-aprendizagem que contribua para formação educacional e cidadã desse aluno. É com essa atividade o termo interdisciplinar se adequa devido necessitada da busca de meios alternativos que possam ser trabalhados em conjunto com a Geografia. Nos aspectos positivos sobre a realização da atividade, podemos dizer que o objetivo foi alcançado, os alunos apresentaram os resultados que queríamos obter correlacionado com a linguagem metodologia utilizada, como observaremos na (imagem01), apresentaram de forma clara e objetiva os resultados que obtiveram na realização da pesquisa, muitos utilizaram de alguns recursos didáticos da escola para exposição dos trabalhos: músicas, dadashow e mapas. Foi visto que os estudantes estavam bem preparados, que estudaram bem o que foi proposto pelos bolsistas, contemplando todos os tópicos de uma pesquisa, trazendo conceitos próprios da geografia bem analisados e explicados.

Imagem 01- Alunos realizando apresentações dos trabalhos



Fonte e Org.: VERÍSSIMO, S. A. 2015

Chegamos na parte mais gostosa da atividade, consideramos como um momento de descontração, como foi falado anteriormente que a inserção da gastronomia serviu como um gatilho para despertar o interes-

se dos alunos correlação a atividade. Mas os resultados que obtivemos nessa parte foram bastantes satisfatório também, que contribuiu para nós bolsistas e supervisor. Devido que não tínhamos conhecimento da gastronomia de alguns desses países, (Imagem02). Essa segunda etapa da apresentação, os integrantes do grupo tinha que expor seu prato e explicar como era feito e apresentar sua origem.

Imagem02- apresentação realizada pelos alunos, dos resultados culinários



Fonte e Org.: VERÍSSIMO, S. A. 2015

Concluo dizendo nos educadores devemos sempre realizar a transposição metodológica dos conhecimentos que adquirimos na academia, intercalando com o atual quadro educacional que possa ser trabalhada de maneira interdisciplinar com as demais ciências, buscando um raciocínio geográfico partindo do olhar crítico-reflexivo da realidade que propiciarão para o aprofundamento no processo de ensino aprendizagem. De acordo com Silva, Silva (2009), essas novas estratégias de construção do conhecimento contribui para que professor se torne mais independente dos temas que estão presentes nos livros didáticos. É que cada vez mais que o professor possa ser mais um mediador intercalando os conhecimentos adquiridos na escola com a realidade do seus alunos. Desenvolvendo seu senso crítico e proporcionar a eles a capacidade de analisar, pensar e agir de maneira pró-ativa.

REFERÊNCIAS

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos, CALLAI, Helena C., KAERCHER, Nestor A. Geografia: prática pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre Artmed, 2007.

PASSINI, Elza Yasuko. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. Ed. Contexto, 2007.

SILVA, Robson. L. SILVA, Augusto, C. O conhecimento geográfico e as práticas pedagógicas em articulação para o (re)fazer conceitual no ensino médio. 2009.

CAVALCANTI, Lana De S. 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.

LOPES, Rita Soares. A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem. Disponível em < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1534-8.pdf>>. Acesso em Jan,2016.

BENTO, I, P. Ensinar e aprender Geografia: Pautas contemporâneas em debate. Revista Brasileira de Educação Geográfica, Campinas, v. 4, n. 7, p. 143-157, jan./jun., 2014.

LACOSTE, Yves. A geografia, isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. 19. ed. Papirus. 1988.

FREIRE, P. Educação como prática da liberdade. 19 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

PROJETO “MEU” AMBIENTE CONHECENDO MINHA CIDADE ATRAVÉS DA FOTOGRAFIA

Guibson da Silva Lima Junior
Secretaria de Educação do Estado da Paraíba
guibsonjuniorrk@hotmail.com

RESUMO

O texto busca apresentar uma atividade realizada na escola Estadual de Ensino Médio Padre Hildon Bandeira. É no sentido de proporcionar o uso de metodologias que incentivem o estudante e sua efetiva participação no processo de ensino aprendizagem que propomos o uso de fotografia no ambiente escolar. Por ser considerada uma arte e uma técnica, a fotografia nos proporciona o aprimoramento dos sentidos, põe em prática nossa percepção e incita o processo de criação. Além disso, a fotografia é um meio de comunicação, uma forma de guardar momentos e lugares especiais, congelar o tempo, transmitir ideias e pensamentos. Objetivamos assim, refletir sobre as questões socioambientais da cidade de João Pessoa; tornar o estudante agente construtor de seu próprio conhecimento; promover a discussão de temas relacionados ao meio ambiente através de metodologias que estimulem a participação e a criatividade; facilitar a promoção de práticas interdisciplinares no contexto escolar. Com a atividade foi possível perceber uma maior participação dos estudantes na escola, dessa forma, observamos uma melhora qualitativa em sala de aula, assim como um maior desempenho nas etapas do projeto que vislumbrou trabalhar com questões locais, muitas vezes esquecidas em sala de aula.

Palavras-chave: ensino de geografia; meio ambiente; uso da fotografia;

Introdução

A Geografia como disciplina escolar, muitas vezes, sofreu críticas relacionadas aos seus métodos mais tradicionais, mne-mônico, marcado por seu aspecto descritivo, decorativo e enfadonho. Com o advento de novas correntes de pensamento, como o grande apogeu das Geografias Críticas, aliados a novos métodos e técnicas, a Geografia passou a incorporar em seus estudos temas sociais, buscando assim o entendimento crítico da realidade dos indivíduos frente a sociedade em que se insere. Dentre os novos temas inseridos na Geografia, VESSENTINI (2013), destaca:

Relações de gênero, ênfase na participação do cidadão morador, compreensão das desigualdades e das exclusões, dos direitos sociais (inclusive do consumidor) da questão ambiental, das lutas ecológicas, etc. Ela também implica valorizar determinadas atitudes - combate aos preconceitos; ênfase na ética, no respeito aos direitos alheios e às diferenças sociabilidade e inteligência emocional- e habilidades (raciocínio, aplicação/elaboração de conceitos, capacidade de observação e de crítica etc) (p. 228)

Para se trabalhar de forma investigativa é necessário romper com as formas tradicionais de concepção do conhecimento. Isso significa o abandono de uma visão na qual

o professor é o transmissor de conhecimento e o aluno apenas o receptor, pronto para receber informações, não sendo considerado seu conhecimento prévio. Ao mesmo tempo há a necessidade de emersão de uma concepção de educação em que o conhecimento seja entendido como processo, um produto formulado de acordo com diferentes contextos sociais, em que não existe sua finitude e sim sua permanente (re)construção, em diálogo constante com a realidade.

Além de dominar conteúdos é importante que o professor desenvolva a capacidade de utilizá-los como instrumentos para desvendar e compreender a realidade do mundo, dando sentido e significado à aprendizagem. À medida que os conteúdos deixam de ser fins em si mesmos e passam a ser meios para a interação com a realidade, fornecem ao aluno os instrumentos para que possa construir uma visão articulada, organizada e crítica do mundo (PONTHUSKA, PAGANELLI E CACETI, 2009, p. 97).

Dessa forma faz-se extremamente necessário o uso de metodologias que incitem os estudantes a pesquisa, para que assim se tornem agentes ativos no processo de ensino aprendizagem. É importante que a escolha do tema e das metodologias utilizadas, facilitem e proporcionem um maior envolvimento dos estudantes. Como consequência será possível comprovar um aprendizado mais qualitativo, o que proporcionará uma melhora no rendimento escolar. A participação e construção coletiva dos estudantes, juntamente com o professor pode fazer com que a atividade seja enriquecedora, principalmente no que diz respeito à formação cidadã.

É no sentido de proporcionar o uso de metodologias que incentivem o estudante e sua efetiva participação no processo de ensino aprendizagem que propomos o uso de fotografia no ambiente escolar. A partir do momento em que o estudante se sente capaz e torna-se agente ativo no processo de ensino aprendizagem, a escola passa a fazer mais sentido para o mesmo.

A fotografia pode ser considerada tanto uma arte como uma técnica, ela nos proporciona o aprimoramento dos sentidos, põe em prática nossa percepção e incita o processo de criação. Além disso, a fotografia é um meio de comunicação, uma forma de guardar momentos e lugares especiais, congelar o tempo, transmitir ideias e pensamentos.

É possível afirmar que o uso de fotografia no ensino de Geografia é algo que desperta o interesse dos alunos, entretanto, as imagens não devem se restringir a meras ilustrações, ou seja, elas não devem ser utilizadas em sala de aula apenas como complementos de textos. É importante também que não estejam desvinculadas dos conteúdos, das necessidades e realidade local.

Muitos estudantes desconhecem a cidade onde vivem, pois ainda estão restritos ao bairro onde residem e estudam. Dessa forma, a proposta tem como seu principal objetivo favorecer a discussão das questões socioambientais presentes no município de João Pessoa.

A investigação temática, que se dá no domínio humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sedo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a investigação dos problemas. Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões "focalistas" da realidade, se fixe na compreensão da realidade (FREIRE, 1987 p. 57).

O estudante ao conhecer melhor sua cidade, seus bairros, pontos turísticos, centro histórico, principais pontos comércio, problemas ambientais, dentre outros, poderá agir de maneira mais consciente, exercendo plenamente sua cidadania. Nessa perspectiva, cremos que o uso da fotografia proporciona o diálogo entre os estudantes e assim, facilita a compreensão dos elementos e características da cidade onde residem.

Metodologia

Para a realização do projeto, foram adotados os seguintes procedimentos:

a) Momento de sensibilização e apresentação do projeto

Nesse momento, houve a apresentação do projeto às turmas que seriam envolvidas: 2º A, 2º B e 2º C. Nesse primeiro encontro foram discutidos os objetivos, a relevância, o cronograma, as etapas e a sistematização do projeto. Como a proposta se enquadra em uma ideia de escola democrática, tivemos como objetivo sensibilizar o estudante e assim despertar seu interesse de participação. Outro ponto a ser destacado foi a construção coletiva do trabalho.

Nessa etapa, apresentamos em Datashow, fotografias premiadas em revistas que mostravam diferentes paisagens, tanto naturais quanto construídas pelo homem. A ideia era mostrar aos estudantes o quanto uma imagem pode ser significativa em relação ao que se quer transmitir.

b) Aulas expositivas e dialogadas:

As aulas tiveram como tema o meio ambiente e a cidade de João Pessoa. Nesse sentido, buscamos enfatizar diferentes conceitos e subtemas relacionados aos mesmos, tais como: biomas brasileiros, a relação homem natureza, problemas ambientais urbanos, domínios morfoclimáticos brasileiros, com destaque para a Mata Atlântica, por se tratar do bioma presente em nosso litoral, história e elementos socioambientais da cidade de João Pessoa, seus bairros, pontos turísticos, clima, vegetação. Nessa etapa, vários foram os instrumentos didáticos utilizados, tais como:

- Mapas temáticos e imagens de satélite - O objetivo foi fazer com que os estudantes reconhecessem a localização dos biomas brasileiros, diferentes tipos de vegetação, e a localização dos grandes centros urbanos do país. Destaca-se também

o uso do mapa natural e político, além de imagens de satélite da Paraíba e da cidade de João Pessoa. O objetivo foi discutir as questões locais, naturais e sociais, além de podermos diagnosticar o conhecimento dos estudantes a respeito da cidade onde moram. Isso deu embasamento ao trabalho a ser realizado posteriormente.

- Outros instrumentos didáticos utilizados foram: globo terrestre, vídeos, dentre outros, que além de colaborarem para com o entendimento da temática, facilitaram o desenvolvimento da etapa posterior.

Além do professor de Geografia, foram convidados bolsistas do programa PIBID-Geografia, para as aulas expositivas e dialogadas. A Figura 1 retrata esse momento da atividade.



Figura 1- Bolsita PIBID/Geografia-Aula sobre urbanização e impactos ambientais urbanos

Foto: Guibson Lima-2015

c) Palestra/oficina sobre fotografia

A palestra foi ministrada pelo fotógrafo convidado George Martins. O objetivo foi proporcionar aos estudantes a reflexão sobre a história e importância da fotografia. Na oficina, foram abordadas diferentes técnicas e equipamentos fotográficos para dar embasamento aos estudantes na execução da atividade. Essa etapa foi pensada de forma interdisciplinar com a disciplina de matemática. Assim, durante a oficina, foram relacionados alguns conceitos matemáticos à fotografia. Nesse sentido, os temas abordados foram:

semelhança de triângulos e proporcionalidade, cálculo de altura de objetos, além da câmera escura, princípio básico da fotografia que envolve os conceitos matemáticos de homotetia e semelhança.

d) Pesquisa de campo:

Nesse momento, os estudantes de posse de celulares e/ou máquinas fotográficas, fizeram imagens de paisagens da cidade de João Pessoa, representativas quanto ao tema do projeto. Os discentes puderam escolher qualquer área da cidade, do bairro onde residem, das proximidades da escola, em áreas de conservação, parques, pontos turísticos, dentre outros. Após fotografar, os estudantes selecionaram apenas uma fotografia para ser impressa no tamanho 15x21 e assim prosseguir para próxima etapa.

e) Redação sobre a imagem escolhida:

Nessa etapa, Os estudantes, já de posse de suas imagens, escolheram um título representativo e criativo sobre sua fotografia. Em seguida, elaboraram uma redação justificando o porquê da escolha do local e da imagem. Nesse momento, além do professor de Geografia, foram convidados os bolsistas do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência) e a professora de Língua Portuguesa, da Escola Estadual Padre Hildon Bandeira, Cristina Xavier. Nessa etapa, objetivamos trabalhar de forma interdisciplinar com Língua Portuguesa e, assim, visamos contemplar os seguintes temas/conteúdos relacionados à produção textual: adequação do tema a tipologia textual, compreensão de diferentes tipologias textuais e inter-relação entre texto verbal e não verbal através das fotografias. É importante destacar que as redações foram corrigidas e entregues aos estudantes para serem reescritas de acordo com as alterações necessárias.



Figura 2- Redação sobre a imagem escolhida. Foto: Guibson Lima-2015

f) A preparação das fotografias:

Após reescrito o texto e escolhido o título, os estudantes prepararam molduras para suas fotografias. As molduras feitas em papel colorido serviram de espaço para serem postos o título e um resumo da redação, escrita pelos estudantes. Além disso, as molduras deram destaque às imagens que posteriormente seriam expostas à comunidade escolar.



Figura 3-estudantes emoldurando as fotografias. Foto: Guibson Lima-2015

g) Sistematização do projeto:

Concurso de fotografia “Meu ambiente” - Essa etapa foi dividida em dois momentos. No primeiro, houve a exposição dos trabalhos realizados pelos estudantes. A ideia é que os alunos participantes do projeto

apresentem seus trabalhos para os membros da escola e da comunidade. Durante a exposição, os professores, membros da comunidade e demais estudantes escolheram as fotografias mais representativas em relação à cidade de João Pessoa. Para isso, foram analisados os seguintes critérios: local fotografado, elementos técnicos como luz e cores, além da criatividade na escolha do título e redação sobre a escolha do local.



Figura 4- Exposição das fotografias à comunidade escolar. Foto: Guibson Lima-2015

Por meio de votação individual, a comunidade escolar escolheu as três fotos mais representativas quanto ao tema proposto. Após a escolha foram entregues certificados para o(a)s os estudantes vencedores do concurso.

Considerações Finais

Pudemos perceber que o referido projeto, a partir da escolha do tema e das metodologias utilizadas, facilitou e proporcionou

um maior envolvimento dos estudantes. Como consequência foi possível comprovar um aprendizado mais qualitativo, o que gerou uma melhora no rendimento escolar. A participação e construção coletiva dos estudantes, juntamente com o professor de Geografia e demais convidados, fez com que a atividade fosse enriquecedora, principalmente no que diz respeito à sua formação. Perante os desafios apresentados, percebemos que o projeto, dentre outras coisas, contribuiu para com o processo de ensino aprendizagem.

O trabalho fez com que os estudantes se tornassem pesquisadores e construtores de conhecimento. Dessa forma, houve um maior empenho e dedicação, o que notoriamente contribuiu para o sucesso da atividade. É importante ressaltar a relevância do trabalho local desenvolvido no referido projeto, isso proporcionou aos estudantes um maior conhecimento sobre a realidade em que vive.

REFERÊNCIAS:

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo, SP: Ed. Paz e Terra. 11ª ed. 1994.

PONTUSCHKA, NidiaNacib; PAGANELLI, TomokoIyda; CACETE, NúriaHanglei. *Para ensinar e aprender geografia*. São Paulo, SP: Ed. Cortez, 3ª ed. 2009.

VESENTINI, José William. *O ensino de geografia no século XXI*. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2013.



GT 2

Formação de Professores em Geografia

Alexsander Batista e Silva UEG/Goiás
Suzana Ribeiro Lima Oliveira UFG/Jataí

Consideramos a ementa desse GT com a seguinte formulação: concepção de formação de professores; saberes docentes; formação inicial e continuada; os componentes do ensino; práticas didáticas pedagógicas; estágio supervisionado; a prática como componente curricular.

O presente GT tem como propósito reunir pesquisadores para compartilhar experiências sobre a multiplicidade teórica metodológica que versam as pesquisas sobre a

formação de professores em Geografia tanto da educação básica, do ensino superior e da pós-graduação; e ainda, oportunizar um espaço de diálogo sobre as tendências clássicas e contemporâneas que possibilitam compreender o processo de formação para a docência em Geografia.

Nesse sentido, é oportuno refletir sobre as dimensões de concepção, de centralidade que tem perpassado a formação docente; quando o foco centra-se no processo educa-

tivo, discute-se a relação entre sujeitos, ou as práticas, ou o conhecimento; quando o foco tem como centralidade a aprendizagem, discute-se todo o processo, incluindo sujeitos, práticas a construção do conhecimento, a ideologia, aspectos socioculturais, a construção cidadã (NÓVOA, 2008). Assim, torna-se propício pensar sobre quais as concepções de formação de professores de Geografia tem direcionado os cursos de licenciatura.

Outra dimensão que perpassa a formação de professores em Geografia são os conhecimentos e saberes docentes. Para Shulman (2005), existem conhecimentos de base que contribuem com a atuação profissional docente e que precisam ser considerados, são eles: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos; conhecimento dos contextos educativos; conhecimento dos objetivos, das finalidades, dos valores educativos e dos fundamentos filosóficos e históricos;

O campo específico da docência que perpassam a formação inicial e continuada, segundo Libâneo e Pimenta (1999), estão configurados em quatro grandes conjuntos, que são: conteúdos específicos; conteúdos didático-pedagógicos; conteúdos relacionados a saberes pedagógicos do campo teórico da prática educacional e conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana.

Os saberes e conhecimentos que orientam as práticas docentes em Geografia são compostos pelos saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais, que assumem um caráter específico para a área geográfica (CAVALCANTI, 2012).

Desse modo, conforme os autores citados anteriormente, entendemos que existem conhecimentos e saberes específicos para a atuação docente em Geografia, e reconhecemos que são variados os desafios que precisam ser transpostos para que o professor possa atuar em sala de aula.

Quanto aos desafios da docência muitos pesquisadores tem feito referência, são conhecidos por todos e perpassam em maior ou menor grau diferentes dimensões; desde questões salariais, a (des)valorização social da profissão, a (in)disciplina dos alunos na educação básica, ou a (i)maturidade do aluno jovem na graduação; refletir sobre esses desafios são também demandas contínuas da atuação docente.

Mas os desafios não param aí, existem alguns que emergem especificamente da formação acadêmica do professor, que se tornou um jargão, mas que ainda precisa ser um desafio transposto, que é a indissociabilidade entre teoria e prática, a aproximação entre pesquisa, ensino e extensão, que está diretamente ligado à construção de conhecimento e saberes essenciais a atuação docente em Geografia.

Portanto, entendemos que a teoria precisa contemplar além dos conteúdos específicos da Geografia, os conteúdos didáticos pedagógicos da Geografia, os fundamentos teóricos e epistemológicos da Geografia; a prática, além de contemplar os estágios supervisionados significativos, precisam estar presente em cada uma das disciplinas, específicas e pedagógicas, a prática como componente curricular.

A prática como componente curricular, possibilita aos futuros professores de Geografia, pensar cada uma das disciplinas em seus contextos de atuação profissional, refletir sobre como mediar à construção da aprendizagem a partir da construção de conceitos, o que a torna um dos elementos centrais para a formação de professores.

Diante dessas considerações, o GT de formação de professores em Geografia, tem como prioridade discussões acerca dos referenciais que consideramos essenciais a atuação docente em Geografia em todos os níveis, da educação básica, ensino superior e pós-graduação.

REFERÊNCIAS:

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia Escolar, formação e prática docente: percursos trilhados. In: Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012

LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. Educação & Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 239-277, dez. 1999.

NÓVOA, Antônio. Nada substitui o bom professor. São Paulo: Sinpro-SP, 2008. Disponível em http://www.sinpro.orp.br/noticias.asp?id_noticia=639.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: Revista de currículum y formación del profesorado. nº 09, vol. 02. Universidad de Granada, 2005. Disponível em <http://www.ugr.es/recfpro/rev92ART1.pdf>.

O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA

DILEMAS NA CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS ACADÊMICOS E ESCOLARES

Me. Ivaneide Silva dos Santos
Universidade do Estado da Bahia-UNEB
ivaneide-uneb5@hotmail.com

Dr. Rafael Straforini
Universidade Estadual de Campinas – Unicamp
rafaelstrafo@yahoo.com

RESUMO

O presente artigo objetiva discutir a importância do estágio supervisionado no processo de significação de conhecimentos geográficos nos cursos de formação de professores de Geografia. O trabalho é parte de uma pesquisa de doutorado em andamento que tem como objeto de investigação a dificuldade dos estagiários em trabalhar conteúdos da geografia escolar durante suas regências de estágio supervisionado e que não fazem parte dos conhecimentos geográficos construídos ao longo do curso de graduação, nos levando a questionar se o Estágio Curricular Supervisionado em Geografia pode contribuir/agir/ressignificar o processo de mediação entre os componentes curriculares científicos e culturais na construção de conhecimentos escolares. A pesquisa está sendo realizada no Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV, localizado na cidade de Jacobina. A abordagem metodológica é a qualitativa, a partir do desenvolvimento de grupo focal com alunos das quatro modalidades de estágio supervisionado estabelecidas pelo Regimento Setorial de Estágio do curso de Geografia, entre os anos de 2015 e 2018. Também serão realizadas entrevistas com professores do referido curso, análise curricular do curso de geografia e da rede estadual de educação da Bahia. Como resultado parcial, algumas das narrativas colhidas nos encontros do grupo focal denunciam dilemas e fragilidades pelas quais passam a formação docente nesta área e, sobretudo, como os estágios supervisionados passam a disputar novos sentidos discursivos no currículo do curso de geografia ao desestabilizarem alguns dos discursos hegemônicos instaurados, a exemplo de que é apenas uma disciplina de empirização pedagógica.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Geografia. Conhecimentos Escolares. Conhecimentos Acadêmicos. Formação de professores

Introdução

Sabemos que para enfrentar os desafios postos atualmente na educação escolar – em nosso caso o ensino de Geografia – é necessária uma formação inicial consistente e que propicie ao professor um conjunto de sabe-

res que lhes possibilite manusear os temas disciplinares na Educação Básica em sintonia com as transformações sociais, econômicas, políticas, culturais, ambientais e tecnológicas do mundo contemporâneo, de modo que o processo de construção de conhecimentos de seus alunos se faça tendo

como objeto de estudo as espacialidades vividas. Neste contexto, os debates contemporâneos sobre o Estágio Supervisionado na formação do professor têm empreendido várias discussões referentes ao papel deste componente curricular, bem como suas contribuições no processo de formação do profissional docente.

Ao discutir as especificidades do estágio supervisionado nos primeiros encontros junto aos alunos, muitas indagações foram feitas, tanto por alunos que já possuem experiência em sala de aula quanto por aqueles que terão suas primeiras vivências na condição de “professores” durante as atividades de estágio. Dentre elas podemos destacar: i) “Como fazer para aproximar nossa teoria à prática da sala de aula?”; ii) “Não estamos preparados para dar aulas!?”; iii) “Na prática a teoria é outra;” iv) “Como adequar nossos conhecimentos à realidade dos alunos?”; v) “Não vi este conteúdo que irei trabalhar no estágio durante o curso de Licenciatura em Geografia!”¹. São questionamentos e afirmações que nos levam às reflexões oportunas sobre a formação do professor de Geografia, sobretudo no que diz respeito ao processo de significação dos saberes docentes necessários para a atuação profissional. Essas falas também consideradas nesse trabalho como os nossos enunciados discursivos que problematizam o sentido hegemônico de saberes necessários para atuação docente, bem como dos componentes curriculares acadêmicos “mais importantes” no processo de formação docente, colocando as disciplinas de estágios supervisionados também na frente das disputas por hegemonia discursiva no currículo do curso de licenciatura em geografia.

1 Anotações de aulas retiradas pela professora a partir de debates realizados junto aos alunos das disciplinas de Estágio Supervisionado do Curso de Geografia, UNEB, Campus IV, em que se problematizava o currículo escolar, as regências a serem realizadas e os saberes necessários aos estagiários para melhor executá-las.

Desta forma, este artigo busca discutir como os Estágios Supervisionados do curso de Licenciatura em Geografia do Departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia, atuam no processo de significação dos saberes dos futuros docentes em formação a partir da mediação de conhecimentos acadêmicos e escolares que não são construídos/potencializados nas disciplinas específicas do campo geográfico.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são alunos e professores do curso de Licenciatura em Geografia do DCH Campus IV da UNEB, situado na Rua J. J. Seabra, Nº 158, bairro Estação da cidade de Jacobina, a qual está localizada no Território de Identidade Piemonte da Diamantina, a 330 km de Salvador, capital do estado.

Portanto, os resultados iniciais da pesquisa nos encontros pilotos do grupo focal em 2015 nos revelam que alguns estagiários sentiram dificuldades em trabalhar alguns temas durante a regência no estágio no Ensino Fundamental II (Estágio Curricular III), por estes nunca serem discutidos na universidade por questões diversas, o que nos motiva a fomentar discussões que possam contribuir para a resolução desta problemática.

Metodologia

A abordagem metodológica da pesquisa é qualitativa de caráter exploratório, com contextualização e interpretação da realidade, procurando compreender e explicar a dinâmica das relações dos fenômenos seguindo a perspectiva dos participantes da situação estudada para a obtenção de conhecimento a partir da realização de grupo focal com alunos do curso de Geografia do Campus IV da UNEB.

Por conseguinte, a pesquisa bibliográfica tem como contribuição as reflexões de vários autores que abordam sobre o estágio nos cursos de formação de professores, no ensino de Geografia, bem como a relação da

ciência geográfica com a Geografia Escolar, como Pimenta e Lima (2004); Rangel (2007); Cavalcanti (2001), Callai (2010) entre outros.

Vale ressaltar que a Teoria do discurso fundamentada por Ernesto Laclau também é imprescindível para a realização deste trabalho por considerarmos que esta é uma ferramenta de compreensão do social por ordens discursivas, sendo que o discurso não é um emaranhado de textos, mas “[...] uma categoria que une palavras e ações [...] é prática – daí a noção de prática discursiva - uma vez que quaisquer ações empreendidas por sujeitos, identidades, grupos sociais são ações significativas” que disputam espaço no social (MENDONÇA; RODRIGUES, 2014. p. 49).

Resultados e Discussão

No cerne das transformações ocorridas na sociedade atual, assim como na área de educação, discutir a formação de professores de Geografia requer a abordagem de questões teórico-metodológicas quanto às finalidades e princípios que norteiam os cursos de formação, as posturas assumidas por estes profissionais no cotidiano da atividade docente, bem como a construção de conhecimentos que contribuam para o processo de ensino-aprendizagem. A esse conjunto de conhecimentos, Tardif (2014) chamou de “saberes docentes”. Evidentemente, por se tratar de um saber que demanda da formação inicial e continuada ou em processo, ele nunca é conclusivo e está sempre em processo de construção e resignificação; não de forma harmoniosa, mas como resultado de práticas articulatórias de cadeias de equivalências e de diferenças daquilo que é validado como conhecimento geográfico e geografia escolar. Callai (2010) ao refletir sobre os saberes que envolvem o processo de formação de professores acrescenta que:

A partir da premissa que se considera que ensino e aprendizagem se constituem como

dois processos diferentes, é importante a reflexão sobre como se ensina Geografia nos cursos de formação docente; como estes estudantes aprendem e como eles passam a ensinar para seus alunos na educação básica [o que aprenderam] e, por seu lado, como estes aprendem. São diversos os caminhos [para] compreender esses processos (CALLAI, 2010, p. 16).

Neste contexto é preciso compreender que o conhecimento geográfico produzido na universidade e os conteúdos da geografia escolar não podem ser considerados como sinônimos, por se tratarem de conhecimentos que, embora tenham o espaço geográfico como seu objeto de estudo, apresentam práticas articulatórias de cadeias de equivalência e de diferenças que necessariamente não caminham pari-passu, mas resultam de disputas no processo de significação hegemônica, tanto na universidade quanto no espaço escolar.

Para Cavalcanti (2001) a ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. Já a Geografia escolar, por ser um conhecimento escolar lida com os saberes desta ciência e das áreas afins que não tem lugar no ensino básico, organizados como conteúdos úteis à formação do cidadão, considerando-se os aspectos pedagógicos, didáticos, a condição social dos alunos e, principalmente, os objetivos delimitados. Callai (2010) acrescenta que, tanto a Geografia escolar quanto a ciência geográfica, têm a função de estudar, analisar e buscar explicações para o espaço produzido pela humanidade, mas existem diferenças entre a Geografia enquanto ciência e a disciplina escolar:

[...] a geografia, ciência que tem referenciais próprios, que expressam os limites de sua investigação, tem no seu contraponto, mas também na sua referência, a geografia escolar, que é fundada na mesma origem e com os mesmos parâmetros para investigação, mas demarcando a sua especificidade como disciplina tratando de conteúdos escolarizados, no contexto do currículo escolar (CALLAI, 2010, p. 17).

Conforme apontado pela autora a ciência geográfica e a Geografia escolar possuem diferenças quanto às especificidades dos seus saberes, uma tem autonomia sobre a outra, mas ao mesmo tempo se entrelaçam numa relação de interdependência na produção de conhecimento, seja ele acadêmico, escolar ou cotidiano, os quais também se inter-relacionam e produzem saberes conforme apontado por Lopes (1999, p. 104), ao afirmar que “[...] o conhecimento escolar, por princípio, se propõe a construir/transmitir aos alunos o conhecimento científico e, ao mesmo tempo, é base da transmissão/construção do conhecimento cotidiano de uma sociedade”.

Apoiadas na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau, Gabriel e Moraes (2014, p. 31) defendem que o conhecimento escolar deve ser compreendido como:

[...] estabilidades provisórias de sentidos sobre fenômenos sociais e naturais, cuja objetivação se faz em meio às disputas entre processo de significação perpassados por diferentes fluxos de sentidos vindos de contextos discursivos, horizontes teóricos e campo disciplinares distintos que se articulam em uma cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar.

Outro conceito importante trazido nos enunciados dos nossos alunos é o de conteúdo escolar, conceito este que assume a potência de categoria central entre as que serão operadas no desenvolvimento da pesquisa, pois ao adentrarem o ambiente escolar e se depararem com o seu currículo, não encontram equivalências entre os conteúdos das disciplinas acadêmicas aprendidas ao longo do curso de licenciatura em geografia com os conteúdos da geografia escolar. Para Gabriel e Moraes (2014, p. 31-32):

O termo conteúdo, por sua vez, condensaria um determinado fluxo de sentidos que participa dessa cadeia como resultado de processos de seleção permeados de tradições disciplinares e relações assimétricas de poder. Desse modo, conteúdo é aqui enten-

dido como unidade diferencial que quando incorporada na cadeia de equivalência que fixa o sentido de escolar garante uma dimensão da recontextualização didática do conhecimento científico produzido e legitimado em função dos respectivos regimes de verdade das diferentes áreas disciplinares. [...] os conteúdos escolares podem garantir dentro da cadeia de equivalência do conhecimento escolar fluxos de cientificidade que os legitimam perante as demandas sociais de cada presente voltadas às instituições escolares.

No entanto, a disciplina escolar de geografia não está isenta de jogos e disputas políticas e de poder, pois como bem afirma Rocha (2012, p. 11), a disciplina escolar seria “assim, uma condição política onde as relações de poder atuam. Nessa condição política, grupos e sujeitos se manifestam continuamente para garantir seus interesses, visando projetos democráticos ou sustentando a assimetria de poder”.

Nesse sentido, os conhecimentos científicos e escolares e os conteúdos escolares circulam ativamente e disputam a hegemonia no sistema de significação dos saberes dos cursos de licenciatura, em nosso caso, o de Geografia. Logo, não estamos operando com um sentido único e, mesmo que hegemônico, permanente de conhecimento, mas sim provisório e em constante disputa.

Acreditamos que a falta de clareza sobre esse campo de disputas discursivas seja uma das maiores limitações dos/nos cursos de licenciatura, sobretudo quando se essencializa e naturaliza o papel das disciplinas acadêmicas específicas como “as mais importantes” na formação inicial dos futuros professores por carregarem a discursividade científica. Saviani (2009) chama esse modelo de formação de professores de “modelo dos conteúdos culturais científicos”, pois estava baseado exclusivamente nos saberes da ciência de referência. O fato paradoxal a esse discurso é que quando nossos alunos vão para as escolas desenvolver um projeto de intervenção ou

de regência sobre um determinado conteúdo da geografia escolar, muitos retornam para a universidade com enunciados que tencionam esse discurso essencialista, pois muitos dos conteúdos escolares caminham ao largo dos ditos saberes da ciência de referência, por carregam fluxos de sentidos discursivos diferentes dos acadêmicos. Será nesse momento que a pesquisa aqui apresentada irá focalizar, entendendo-o como “corte antagônico” proposto por Ernesto Laclau, que em linhas gerais o antagonismo pode ser entendido como

[...] a impossibilidade da constituição de um sentido objetivo, ou positivo, a toda formação discursiva. [...] O antagonismo tomado no seu sentido mais estreito, resulta na própria impossibilidade da constituição objetiva e necessária de uma totalidade discursiva, em razão da presença de um discurso antagônico que impede essa constituição plena.” (MENDONÇA, 2003, p. 138).

Acreditamos que os estágios supervisionados, enquanto disciplina acadêmica, são um importante espaço-tempo para que essa prática articulatória seja problematizada junto aos alunos, de modo que possam situar os conhecimentos já aprendidos ao longo do curso e os que estão encontrando nas práticas curriculares das escolas que estão estagiando como sistema de significação provisória em busca da hegemonização; colocando em evidência as demandas políticas dos diferentes grupos da sociedade. Nesse sentido, os estágios supervisionados deixam de assumir a significação de saber técnico e instrumental pedagógico ao saber de referência para também disputar no currículo do curso de licenciatura uma nova significação enquanto produtora de conhecimento, pois ao tencionar o corte antagônico existente entre o conhecimento acadêmico e escolar também possibilita novas construções de conhecimento.

Para Rangel (2007) o Estágio Supervisionado desponta como oportunidade de os

alunos-estagiários repensarem e redefinirem os conhecimentos teóricos, pedagógicos e metodológicos ensinados na universidade, sendo este componente curricular um canal de comunicação entre a realidade da educação básica e a instituição de ensino superior, assim como o momento de unir a teoria à prática e promover a troca de conhecimentos e experiências entre estas instituições.

O estágio curricular é um campo de conhecimento e um espaço-tempo de formação e pode constituir em atividade de pesquisa na licenciatura em Geografia que, por meiode uma atitude investigativa, que envolve explicação, reflexão e intervenção na vida da escola num movimento dialético. (PIMENTA; LIMA, 2004; OLIVEIRA; PONTUSCHKA, 2005); Segundo Saiki e Godoi (2007) o Estágio promove a articulação teoria-prática-teoria no processo de formação inicial e continuada de professores por articular dois espaços distintos, quais sejam a escola e a universidade. Piconez (2004) acrescenta que nesse processo podem ser articulados e problematizados os conteúdos da parte diversificada e do núcleo comum do curso de formação de professores, bem como o conhecimento da realidade da sala de aula da escola pública.

O estágio supervisionado se torna, nesse sentido, num espaço-tempo que promove o estudo, a análise, problematização, reflexão, a articulação com as demais disciplinas do currículo do curso e dos conhecimentos e conteúdos escolares. Sobre esta questão, as falas de alguns de nossos alunos registradas na roda de conversa sobre a socialização de experiências de regência de estágio em Ensino Fundamental II nos revelam que no estágio supervisionado foi possível perceber a “falta de proposta pedagógica das disciplinas específicas do curso que se preocupam apenas com o conhecimento científico a ser ensinado ao graduando”, assim como alguns “assuntos que foram trabalhados no estágio, mas não foram

vistos durante os três anos na faculdade”.

Estas falas dos estagiários confirmam que o estágio supervisionado também é um espaço-tempo de formação e significação de conhecimentos a serem utilizados pelos professores, pois envolve a investigação, explicação, interpretação, problematização e intervenção na realidade, por meio de atividades de pesquisa e ação docente. Estas considerações foram feitas por uma aluna no relatório de regência de Estágio, conforme trecho a seguir:

“[...] é importante o reconhecimento de que, o período de estágio não pode ser negligenciado. Ele precisa fazer parte do processo de formação, pois sem este a experimentação necessária a todo indivíduo em formação não seria completa. Ele representa para o aluno de licenciatura em geografia o momento de vivenciar o espaço que fará parte de sua vida enquanto professor”.

Portanto, a narrativa da graduanda nos leva a refletir que aprender a profissão docente no decorrer do estágio é preciso estar atento às particularidades e às interfaces da realidade escolar em sua contextualização na sociedade, bem como a compreensão da complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais como alternativa no preparo para a sua inserção profissional. No ensino de geografia, as atividades práticas realizadas nos estágios supervisionados devem ser pensadas numa perspectiva teórico-metodológica que estimule a interpretação e a análise das diferentes paisagens; a leitura crítica dos acontecimentos nos diversos lugares; a compreensão de conflitos territoriais; as desigualdades que existem na sociedade globalizada; a conscientização das questões socioambientais na sociedade de consumo, entre outros conceitos e temas que devem ser construídos ao longo do percurso formativo. Straforini (2008) acrescenta que a Geografia escolar ao trabalhar a construção de conceitos deve levar em consideração em seu ensino a realidade do aluno, pois,

A Geografia, necessariamente, deve proporcionar a construção de conceitos que possibilitem ao aluno compreender o seu presente e pensar o futuro com responsabilidade, ou ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente. (STRAFORINI, 2008, p. 51).

Desta forma, os futuros professores devem se apropriar de instrumentos teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais, tendo o estágio supervisionado como campo de articulação de saberes necessários à docência, os quais segundo Pimenta (2002) são os saberes da experiência, o conhecimento específico da matéria e os saberes pedagógicos.

No entanto, para saber ensinar não basta os conhecimentos específicos, são necessários os saberes pedagógicos e didáticos mobilizados a partir da prática social da educação, possibilitando uma ressignificação dos saberes na formação de professores. Não basta também produzir conhecimento, é preciso produzir as condições de produção do conhecimento. Neste sentido o estágio supervisionado apresenta-se como uma ótima oportunidade para o exercício não só da teoria e da prática, como também para a reflexão, na qual os diferentes saberes são articulados, seja para avaliação ou crítica do que foi realizado, superando posturas frequentes encontradas entre os professores que relutam em discutir o seu trabalho e produzir novos saberes e ressignificar a prática docente.

Por conseguinte, o estágio supervisionado não deve ser uma atividade meramente instrumental, desvinculada do projeto pedagógico do curso, configurando-se em atividade distante da realidade concreta das escolas, com trabalhos técnicos e burocráticos. Deve haver reflexão sobre o caráter formativo que constitui a essência do estágio (PIMENTA; LIMA, 2004), através do qual os estagiários devem vivenciar várias práticas e modos de ser professor, bem como

os saberes que são mobilizados diariamente em sua profissão. Sobre esta questão dos saberes do professor Tardif (2014) salienta que estes são uma realidade social materializada através de sua formação profissional e práticas coletivas, mas também do próprio professor.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, Helena. Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. in: MORAIS, E.M.B. de; MORAES, L. B. de. (orgs). Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, 2010.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 3. ed. Campinas, SP: Papirus, 2001.
- GABRIEL, Carmem Teresa; MORAES, Luciene Stumbo. Conhecimento Escolar e conteúdo: possibilidades de articulação na trama da didatização. In: _____. (orgs.). Currículo e Conhecimento: diferentes perspectivas teóricas e abordagens metodológicas. Petrópolis: DP etAlli, 2014, pp. 23-42
- LOPES, Alice. R. Casimiro. Conhecimento escolar: ciência e cotidiano. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.
- MENDONÇA, Daniel de. (2003). A noção de antagonismo na ciência política contemporânea: uma análise a partir da perspectiva da teoria do discurso. Revista de Sociologia Política, n. 20, jun., pp. 135-145.
- MENDONÇA, Daniel. de; RODRIGUES, Léo Peixoto. (Orgs.) Pós-Estruturalismo e Teoria do Discurso: em torno de Ernesto Laclau. Porto Alegre: Edipucrs, 2014.
- OLIVEIRA, Christian D. Monteiro de; PONTUSCHKA, Nídia. Nacib. Repensando e refazendo uma prática de estágio no ensino de geografia in: VESENTINI, José William. Geografia e ensino: Textos críticos. 8ª ed. Campinas, SP: 2005.
- PICONEZ, Stela C. B. (Coord). A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.
- PIMENTA, Selma. Garrido. Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena Lima. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.
- PINHEIRO, Antônio Carlos. Dilemas da Formação do professor de Geografia no Ensino Superior. in: ROSA. D. E. G [et al]. Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: E. V., 2006.

RANGEL, Maria. Cristina. Estágio Supervisionado obrigatório na Licenciatura em Geografia. in: TRINDADE. G. A.; CHIAPETTI, R. J. N. (Orgs.). Discutindo Geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor. Ilhéus: Editus, 2007.

ROCHA, Ana Angelita. Qual a Referência da Matriz? Notas para ensaiar uma reflexão sobre a disciplina escolar e a geografia no ENEM. Revista Brasileira de Educação em Geografia. Rio de Janeiro, v.2, n.3, 2012.

SAIKI, Kim; GODOI, Francisco Bueno de. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R; MALYSZ, S. Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado. São Paulo: Contexto 2007.

SAVIANI, Demerval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, jan./abril, 2009, p. 143-155.

STRAFORINI, Rafael. Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2008.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

O PIBID INTERDISCIPLINAR UFG NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

João Carlos de Lima Neto
Instituto de Estudos Socioambientais/ UFG
joaacarlos@hotmail.com

Dalva Eterna Gonçalves Rosa
Faculdade de Educação/ UFG
dalvaeterna@gmail.com

RESUMO

Este texto tem por objetivo apresentar e discutir as contribuições do subprojeto PIBID interdisciplinar da Universidade Federal de Goiás à formação inicial dos professores de Geografia. Debate as atividades formativas desenvolvidas pelos partícipes no período de 2014-2015, caracterizando-se como um relato reflexivo. Dentre as contribuições destaca-se a imersão dos licenciandos no ambiente escolar das séries iniciais do Ensino Fundamental, o trabalho colaborativo e interdisciplinar e a utilização dos espaços não formais para a alfabetização e letramento científico.

Palavras-chave: Formação docente. Interdisciplinaridade. Geografia.

Introdução

A proposta do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID é inserir estudantes de licenciatura na realidade da futura profissão docente, proporcionando oportunidade de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar, que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem, além de propiciar a valorização do magistério e a elevação da qualidade da formação inicial, promovendo a integração entre educação superior e educação básica.

Nessa perspectiva, o subprojeto interdisciplinar Alfabetização e Letramento

científico: uma leitura de mundo, que envolve os cursos de licenciatura em Pedagogia, Ciências Biológicas e Geografia têm como objetivo inserir os bolsistas no contexto das escolas parceiras, com vistas a promover a alfabetização científica dos alunos dos anos iniciais do ensino fundamental e o desenvolvimento de habilidades que permitam a articulação dos conceitos científicos com aqueles presentes no cotidiano. Para isso é fundamental que a formação realizada nesse subprojeto tenha a investigação como princípio educativo, no intuito de preparar professores críticos e autônomos, capazes de relatar, refletir, discutir, explicar e se posicionar mediante as situações educacionais complexas.

As atividades do subprojeto se iniciaram no primeiro semestre de 2014 com vinte e oito bolsistas, sendo vinte e dois de iniciação à docência (oito estudantes de Pedagogia, sete de Geografia e sete de Ciências Biológicas), quatro professoras supervisoras e duas coordenadoras de área. Dentre as ações desenvolvidas pelo grupo destacam-se a imersão dos licenciandos no contexto das escolas parceiras, o desenvolvimento dos projetos de intervenção pedagógica e a utilização do potencial pedagógico dos espaços não formais de educação na alfabetização e no letramento científico dos alunos da escola parceira.

Este texto, por sua vez, objetiva ressaltar as contribuições do subprojeto interdisciplinar à formação dos futuros professores de Geografia, considerando que sua proposta é inovadora por inseri-los no contexto das turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental, por propor um trabalho colaborativo que dialoga com outras áreas de conhecimento e por desenvolver atividades pedagógicas em espaços não formais de educação.

A base empírica deste trabalho está asentada nas atividades desenvolvidas pelo subprojeto nos anos de 2014 e 2015. E os fundamentos teórico-metodológicos nas pesquisas desenvolvidas por Fazenda (1991; 2003; 2008), Castrogiovanni (1995), Pimenta (1997; 2002), Lorenzetti e Delizoi-cov (2001), Straforini (2002), Guimarães (2004), Jacobucci (2008), Romanzini e Batista (2009), Callai, Cavalcanti e Castellar (2012) e Gatti (2013).

Metodologia

Dentre as atividades formativas desenvolvidas no âmbito do subprojeto têm-se a leitura e a discussão de referenciais teórico-metodológicos, observações e registro sistematizado das aulas nas escolas parceiras e a elaboração e o desenvolvimento de projetos de intervenção pedagógica. Os

licenciandos dedicam, semanalmente, dezesseis horas às atividades do subprojeto voltadas a leitura e discussão de textos sobre as políticas de organização da rede municipal de ensino em Goiânia, a interdisciplinaridade, a alfabetização e letramento científico, os processos de ensino e aprendizagem, o currículo e os espaços formais, não formais e informais de educação.

A observação e registro sistematizado das atividades desenvolvidas nas turmas do ciclo I das escolas parceiras são objeto de reflexão nos encontros semanais do grupo, ocorridos nas dependências do Núcleo de Formação de Professores e do Núcleo de Educação em Ciências e Meio Ambiente, ambos na UFG.

Com base nessas reflexões são elaborados coletivamente pelos licenciandos, os projetos de intervenção pedagógica, com vistas à alfabetização e ao letramento científico dos alunos. Estes têm como referência a realização de visitas técnicas a espaços não formais de educação previamente selecionados e o diálogo interdisciplinar entre as áreas de conhecimento que compõem o subprojeto.

Todas as atividades aqui descritas são objeto de permanente reflexão, configurando a práxis pedagógica como aspecto relevante do processo formativo dos futuros professores.

Resultados e discussão

A imersão dos licenciandos na realidade dinâmica e complexa do cotidiano escolar tem como fundamento a aproximação destes com o futuro campo de atuação profissional. Significa propor aos futuros professores uma “[...] formação que lhes permita lidar com as condições concretas de aprendizagem nas ambiências das salas de aula” (GATTI, 2013, p. 40), provendo o licenciando não apenas de conhecimentos científicos de cunho específico, mas também dos contextos e dos dilemas da atuação profissional (GUIMARÃES, 2004).

O debate acerca da articulação entre a formação teórico-científica e a prática profissional não é novo nos cursos de formação de professores (PIMENTA, 1997; 2002; PIMENTA; LIMA, 2004; GUIMARÃES, 2004) e tem como pressupostos a busca pela formação integral do licenciando e a aproximação entre as universidades e as escolas de educação básica. O PIBID surge, no contexto deste debate, como uma possibilidade de promoção desta articulação, tornando-se uma importante prática formativa para os licenciandos, pois nesse programa são desenvolvidas atividades que propiciam o desenvolvimento habilidades essenciais à prática docente, dentre elas, destacamos: a pesquisa, a experiência pedagógica e o trabalho colaborativo. Os licenciandos são levados a construir conhecimentos sobre a prática docente a partir da observação, do registro e da problematização das situações vivenciadas, atuando como atores no próprio processo de formação. A pesquisa, neste contexto, é possibilitadora de apropriação de conhecimentos e desenvolvimento de competências cognitivas (LIBÂNEO, 2011).

A prática pedagógica nas turmas da escola parceira é antecedida de períodos de pesquisa diagnóstica e planejamento das ações educativas, por meio da elaboração dos projetos de ensino-aprendizagem. No planejamento são considerados os resultados das observações, os conteúdos propostos para a turma, o potencial pedagógico do espaço não formal selecionado, seguidos da elaboração dos objetivos, da mobilização dos recursos e da elaboração das situações de aprendizagem (LIBÂNEO, 2011). Seu desenvolvimento é conduzido coletivamente pelos licenciandos e é fruto de permanentes reflexões, ocorridas na e sobre a prática pedagógica (PIMENTA, 2002).

No contexto do referido subprojeto, o trabalho colaborativo entre as áreas de conhecimento possibilita a formação do homem por inteiro e tem por finalidade promover práticas pedagógicas inovadoras, que

atuem no sentido de romper com a visão cartesiana e fragmentária do conhecimento. As questões relacionadas à interdisciplinaridade, sobretudo, na formação e na atuação dos professores da Educação Básica têm permeado diversas pesquisas realizadas em âmbito nacional e internacional, dentre elas, destacamos as desenvolvidas por Fazenda (1991; 2003; 2008).

A autora é uma das referências brasileiras na temática e defende uma nova postura frente ao conhecimento, um novo posicionamento do profissional docente, que neste entendimento passa a ousar em suas práticas pedagógicas, permeando-as com o trabalho coletivo, a pesquisa, as trocas e os diálogos entre as áreas de conhecimento e os sujeitos. É neste sentido que o subprojeto Interdisciplinar UFG tem desenvolvido suas atividades, buscando formar esta atitude em seus integrantes. Nas palavras da autora, esta é uma

Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera perante atos não-consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo de alegria, revelação, de encontro, enfim, de vida (FAZENDA, 1991, p. 14, grifos da autora).

A adoção destas atitudes por parte dos bolsistas é fundamental para o enriquecimento do trabalho pedagógico desenvolvido, atualmente, no subprojeto e, posteriormente, em suas práticas docentes como professores da Educação Básica. No tocante à Geografia ressaltamos seu caráter interdisciplinar que possibilita a articulação

entre as ciências do homem e as ciências da natureza, em síntese, “o espaço é interdisciplinar”(BOVO, 2004, p. 05). O professor de Geografia, neste sentido, deve buscar, em suas práticas pedagógicas, promover uma leitura integrada e crítica acerca do espaço geográfico, que é fruto das inter-relações estabelecidas entre o meio físico e humano.

Outra contribuição importante do subprojeto interdisciplinar está relacionada ao campo de atuação e desenvolvimento de suas atividades, nas turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental. Tendo em vista a regulamentação proposta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN 9.394/1996), que restringe a atuação dos licenciados em Geografia aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio. Novamente o subprojeto inova ao reconhecer as possibilidades de atuação destes profissionais nesta etapa formativa, bem como, da ciência geográfica na alfabetização e no letramento científico dos alunos.

Destacam-se, neste contexto, que as questões relacionadas à Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental estão presentes em diversas pesquisas (CASTROGIOVANNI, 1995; STRAFORINI, 2002; CALLAI; CAVALCANTI; CASTELLAR, 2012), que apontam a relevância da Geografia no processo de alfabetização, suas conexões interdisciplinares, a importância do cotidiano e da contextualização com a realidade do aluno. Desta forma, a Geografia, nesta etapa, deve ter como ponto de partida a mundo vivido (a realidade concreta) do aluno e, seu estudo, deve propiciar o desenvolvimento do raciocínio espacial destes.

A alfabetização e o letramento científico do qual falamos, no âmbito do subprojeto refere-se ao “processo pelo qual a linguagem das ciências adquire significados, constituindo-se um meio para o indivíduo ampliar seu universo de conhecimento, a sua cultura, como cidadão inserido na sociedade” (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001, p.43). Neste sentido, a Geografia,

bem como as demais áreas científicas que compõe o subprojeto interdisciplinar, preocupa-se com a formação científica e cultural dos alunos, objetivando que eles reelaborem conceitos, ressignificando-os em suas práticas sociais cotidianas.

Partimos do entendimento de que o objetivo da aprendizagem é a formação de conceitos abstratos para além da experiência imediata vivida pelo sujeito (LIBÂNEO, 2011) e, esta, sendo fruto da mediação entre objetos de aprendizagem e os sujeitos, se dá em diversos espaços, aos quais tem acesso. Nessa perspectiva Romanzini e Batista (2009) apontam em suas pesquisas a classificação destes espaços em formais, não formais e informais. Os formais são espaços institucionalizados caracterizados em função de sua estrutura (objetivos e tempo) e, conferem certificação aos usuários, a exemplo das escolas e universidades.

Os não formais referem-se aqueles institucionalizados que, de modo geral, tem caráter formativo, porém não conferem certificado aos usuários. Exemplos destes espaços são: museus, parques zoológicos e planetários. Os informais, por sua vez, dizem respeito a todos aqueles ambientes não institucionalizados onde ocorre aprendizagem na forma de livre escolha, a exemplo do convívio familiar, entre amigos e nas ruas, situações nas quais a intencionalidade não é explícita.

A respeito do potencial dos espaços não formais à formação científica e cultural dos sujeitos, Jacobucci (2008, p. 64) salienta que estes possibilitam a criação de

[...] uma cultura científica que capacite os cidadãos a discursarem livremente sobre ciências, com o mínimo de noção sobre os processos e implicações da ciência no cotidiano das pessoas, certamente é um desafio e uma atitude de responsabilidade social.

Neste contexto, estes espaços atuam como instrumentos de divulgação e aproximação entre os sujeitos, a ciência e a

cultura, levando-os a apropriar-se de saberes socialmente produzidos, isto é, dos conhecimentos científicos. No âmbito das intervenções pedagógicas propostas no subprojeto interdisciplinar, foram desenvolvidas atividades em espaços formais (nas dependências das escolas parceiras) e não formais: no Planetário da Universidade Federal de Goiás, no Parque Zoológico de Goiânia e no Parque Memorial do Cerrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Tais projetos são apresentados logo adiante.

A Escola vai ao Planetário UFG

Este projeto foi desenvolvido em parceria com o Planetário da UFG, no segundo semestre de 2014, e teve por objetivo promover a alfabetização e o letramento científico dos alunos dos alunos a partir da abordagem dos conceitos astronômicos, trabalhando com as constelações, planetas do sistema solar e a relação entre Sol, Lua e Terra.

Onde vivem os animais?

Durante o primeiro semestre de 2015 foi realizada uma excursão de estudos (KOFF, 1995) ao Parque Zoológico de Goiânia como atividade do projeto denominado Onde vivem os animais? Teve por objetivo promover uma leitura interdisciplinar do tema, ampliando o universo de possibilidades de aprendizagem dos alunos, tais como a leitura e escrita, a capacidade de observação, o desenvolvimento do raciocínio espacial e o conhecimento sobre a classificação, habitat e hábitos alimentares dos animais.

O Cerrado é uma Savana?

Este projeto de ensino-aprendizagem teve por objetivo promover a alfabetização e o letramento científico dos alunos da escola parceira a partir da abordagem de temas relacionados ao bioma Cerrado, especificamente, sua formação histórica e geológica, biodiversidade animal e vegetal, uso, ocupação e degradação ambiental. Seus

resultados foram potencializados a partir da realização de uma visita de estudos ao Complexo Parque Memorial do Cerrado da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), em Goiânia, durante o segundo semestre de 2015.

Para o desenvolvimento destes projetos foram definidas a realização de encontros/intervenções pedagógicas, sempre com a participação simultânea dos bolsistas de iniciação das três áreas de conhecimento. Foram estabelecidas a utilização de diversos procedimentos metodológicos, tais como aulas expositivas e dialogadas, atividades artísticas e manuais, mapas mentais e conceituais, pesquisas de campo e leituras e de diferentes linguagens, com destaque para a fala, a escrita e a audiovisual.

Ressaltamos que todo o processo de elaboração e desenvolvimento destes projetos de ensino-aprendizagem foram objeto de reflexões, realizadas durante as reuniões do grupo, nos quais são relatados e debatidos os percalços e os resultados apresentados pelos alunos no decorrer das atividades, propiciando a práxis pedagógica dos bolsistas.

A título de considerações finais destaca-se que, o subprojeto tem propiciado aos futuros professores de Geografia experiências formativas inovadoras e diferenciadas, tais como as que foram expostas. Espera-se que, estes bolsistas, quando professores da Educação Básica, atuem como multiplicadores da prática interdisciplinar, comprometidos com a formação integral, autônoma e crítica dos sujeitos, capazes de mobilizar e utilizar o potencial pedagógico dos espaços não formais a serviço desta formação.

Por fim, nossos agradecimentos ao apoio financeiro e institucional concedido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o qual viabilizou a execução destes projetos de ensino-aprendizagem e de outras ações dentro do subprojeto interdisciplinar UFG.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso 14 jan. 2016.

BOVO, M. C.. Interdisciplinaridade e Transversalidade como dimensão da ação pedagógica. Revista Interdisciplinar Urutágua, v. 7, p. 1-12, 2004.

CALLAI, H. C.; CAVALCANTI, L. S.; CASTELLAR, S. M. V.. O estudo do lugar nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Terra Livre, São Paulo, vol. 01, n. 38, p. 79-98, jan - jun, 2012.

CASTROGIOVANNI, A. C.. Da Geografia que ainda é feita a uma nova visão da ciência Geográfica: também se alfabetiza em e com Geografia. Porto Alegre, 1995. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

GATTI, B. A.. Formação inicial de professores para a educação básica: as licenciaturas. Revista Faculdade de Educação USP, São Paulo, n. 100, p. 33-46, dezembro, 2013.

GUIMARÃES, V. S.. Formação de professores: Saberes, identidade e profissão. Campinas: Papirus, 2004.

FAZENDA, I. C. A.. Interdisciplinaridade: um projeto em parceria. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. Interdisciplinaridade: qual o sentido? São Paulo: Editora Paulus, 2003.

_____. O que é Interdisciplinaridade? São Paulo: Editora Cortez, 2008.

JACOBUCCI, D. F. C.. Contribuição dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. Em Extensão, Uberlândia, v. 07, 2008, p. 55-65.

LIBÂNEO, J. C.. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.

LORENZETTI, L.; DELIZOICOV, D. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. Pesquisa em Educação em Ciências, v. 3, 2001.

PIMENTA, S. G.. Estágio na formação de professores: unidade teoria e prática. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-38.

_____. ; LIMA, M. S. L.. Estágio e Docência. São Paulo: Cortez, 2004.

ROMANZINI, J. ; BATISTA, I. L.. Os planetários como ambientes não-formais para o ensino de ciências. In: VII Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis. Anais VII Enpec, Florianópolis: Abrapec, 2009. p. 1-11.

STRAFORINI, R.. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. Terra Livre. São Paulo, vol. 01, n. 18, p. 95-114, Jan-Jul, 2002.

O PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA REDE PÚBLICA DE UBERLÂNDIA E UBERABA-MG

PRIMEIROS RESULTADOS

Adriany de Ávila Melo Sampaio
LAGEPOP-IG-UFU
adrianyavila@gmail.com

Antônio Carlos Freire Sampaio
LAGEPOP-IG-UFU
acfsampa@uol.com.br

RESUMO

Este texto apresenta parte da pesquisa sobre o perfil do professor de Geografia na rede pública de Uberlândia e Uberaba, desenvolvida pelo LAGEPOP (Laboratório de Geografia e Educação Popular) do Instituto de Geografia - IG da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, de maio de 2013 a abril de 2015, com o apoio da FAPEMIG. A ferramenta utilizada para a pesquisa foi a aplicação de questionários aos professores de Geografia que estavam atuando em sala de aula. Procurou-se conhecer como estava o professor de Geografia da rede municipal e estadual, buscando informações sobre sua formação inicial, sua formação continuada, quais recursos estavam sendo utilizados em sala de aula; se estava motivado para continuar o trabalho como Professor de Geografia, há quanto tempo lecionava, sua metodologia de ensino, se participava ou não da elaboração do programa de Geografia da sua escola, se usava tecnologias como computadores, se a escola promovia a inclusão de alunos com deficiência, e quais as dificuldades em se trabalhar com o ensino de jovens e adultos, entre outras questões.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Prática Docente, Formação Inicial e Continuada.

Introdução

Quem é o/a Professor/a de Geografia? Como está sua formação inicial e continuada? Depois de anos de formado/a ele/a ainda gosta da disciplina Geografia? Estas e outras questões foram trazidas à tona pela pesquisa sobre o perfil do professor de Geografia na rede pública de ensino realizada por meio de questionários em diversas escolas de 6º ao 9º ano da Rede Pública Estadual e Municipal das cidades de Uberaba e Uberlândia-MG.

A pesquisa tinha como objetivo conhecer um pouco da realidade do profissional que atua na sala de aula, buscando conhecer sua prática, os materiais que usa, suas facilidades e dificuldades perante alguns conteúdos.

O professor de Geografia tem a importante tarefa de ensinar os conteúdos presentes no currículo, tais como as categorias geográficas que compreendem o lugar, a paisagem, o território e a região, necessárias para a formação do aluno, futuro cidadão. A figura do professor é imprescindível para que os conteúdos da Geografia possibilitem

aos alunos serem sujeitos que refletem e questionem o meio em que vivem.

Uma das primeiras pesquisas realizadas sobre os professores de Geografia na Região do Triângulo Mineiro ocorreu na década de 1980 com o apoio da Associação Nacional de Geógrafos - AGB, Seção Uberlândia.

Segundo Andrada et al. (1989) o ensino de Geografia em Uberlândia-MG apresentava problemas tanto de ordem teórico metodológica, quanto de conteúdo, seja na rede oficial do de ensino ou na particular. A pesquisa aponta que o nível de formação do professor de Geografia era muito bom, pois 24,3% possuíam Licenciatura Curta em Estudos Sociais pela FECLES, e com 37,8% eram licenciados plenos em Geografia pela UFU, e 2,7% eram estudantes de História.

Partindo dos dados identificados por Andrada et al. (1989), a atual pesquisa sobre o Perfil do Professor de Geografia realizado entre 2013 a 2015 também pretende conhecer a realidade dos/as professores/as. Para isso foram buscados os professores de Geografia da rede pública do Ensino Fundamental II de 6º ao 9º ano, com aplicação de questionários composto por 35 questões divididas em: formação do professor, a prática do professor e perguntas específicas sobre a Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Algumas das perguntas eram para saber se o professor tinha licenciatura curta ou plena; se tinha o antigo magistério ou o ensino médio comum; se fazia uso da internet em suas aulas, como o uso do facebook, e-mail, Blogs. Desejava-se saber qual era sua opinião a respeito dos livros didáticos; se havia facilidade para utilização de materiais didáticos; o que pensava sobre a indisciplina; qual era o conteúdo da Geografia que possuía facilidade ou dificuldade de se trabalhar em sala de aula. Sobre qual era a situação trabalhista do professor na escola, há quanto tempo estava trabalhando como professor, se trabalhava em mais de uma escola; se ainda gostava da Geografia e como estava a inclusão na escola, entre outras questões.

Professores/as de Geografia das cidades de Uberaba e Uberlândia

Como primeiros resultados, a pesquisa contou com a participação de 72 professores em 47 escolas da rede pública de ensino de 6º ao 9º ano 32 escolas do município de Uberlândia e 10 do município de Uberaba, sendo que 05 não colocaram nome na escola.

Dos 72 professores, 38 eram do sexo feminino, e 32 do sexo masculino, e 02 não colocaram, conforme figura 1.

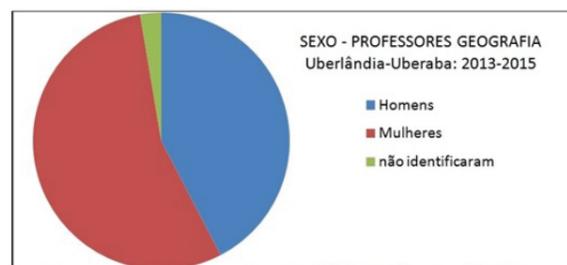


Figura 1: Sexo - Professores Geografia, Uberlândia-Uberaba: 2013-2015. Fonte: SAMPAIO, A.A.M.; et al, 2015.

Em relação a formação acadêmica, 55 possuíam licenciatura plena em Geografia, 03 licenciatura curta e plena, 10 licenciatura plena e bacharelado, 02 licenciatura curta em estudos sociais, 01 possui licenciatura curta/plena/bacharelado em Geografia e 01 não colocou, conforme figura 2.

Sobre a pós-graduação, em sua maioria, os professores declararam terem feito mais cursos voltados para o nível de especialização, sendo poucos os que fizeram mestrado. Os cursos foram feitos por diversos motivos, dentre eles a melhoria da qualificação profissional, a ampliação do conhecimento. Entre os que não fizeram cursos de pós-graduação, estes declararam que os principais motivos foram: a falta de tempo e de dinheiro.

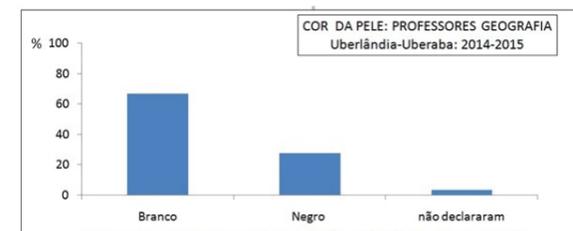


Figura 2: Formação Professores Geografia, Uberlândia-Uberaba: 2014-2015. Fonte: SAMPAIO, A.A.M.; et al, 2015.

A maioria dos professores que cursaram uma pós graduação justificou ser importante fazer outros cursos após a graduação para aprimorar os conhecimentos, manter-se sempre atualizado, e pelo crescimento profissional. Afirmou-se também que houve mudanças positivas em relação à sua prática após a realização dos cursos, principalmente na forma de ministrar as aulas. Dos 72 professores, 49 declararam a conclusão de curso de pós-graduação, 20 não fizeram, e 03 não colocaram, conforme figura 3.

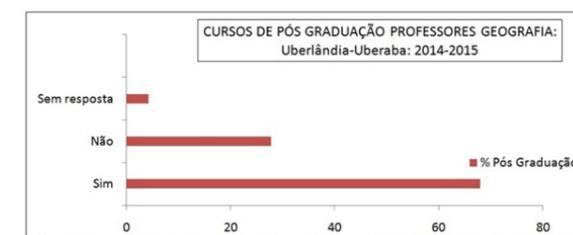


Figura 3: Curso de Pós Graduação Professores de Geografia, Uberlândia-Uberaba: 2014-2015. Fonte: SAMPAIO, A.A.M.; et al, 2015.

Sobre a situação trabalhista do professor na escola, 30 professores declararam que estavam concursados, 21 efetivados e 19 contratados/designados, e 02 não declararam. Avaliando esta questão, pode-se somar os dados de efetivados e contratados teremos que 55,55% dos professores estão em situação precária de trabalho, uma vez que não estão com o cargo, ou seja a vaga de Professor/a garantido/a por meio de concurso. Veja figura 4.

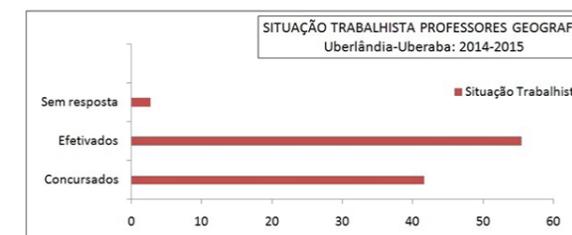


Figura 4: Curso de Pós Graduação Professores de Geografia, Uberlândia-Uberaba: 2014-2015. Fonte: SAMPAIO, A.A.M.; et al, 2015.

Em relação ao tempo que lecionam, 11 professores declararam estar trabalhando entre 21 e 30 anos, 27 declararam lecionar entre 10 a 20 anos, 15 lecionam entre 06 e 09 anos, 05 professores estão trabalhando há 04 e 05 anos, 06 professores há 02 e 03 anos, 05 professores há menos de 01 ano, e 02 professores eram aposentados e estavam lecionando há mais de 31 anos, 01 não colocou.

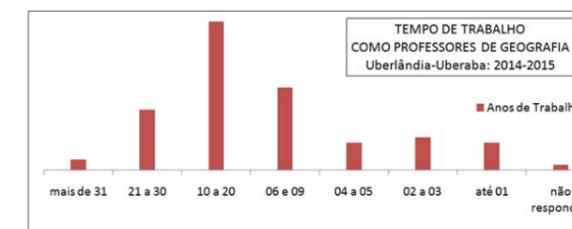


Figura 5: Tempo de Trabalho como Professores de Geografia, Uberlândia-Uberaba: 2014-2015. Fonte: SAMPAIO, A.A.M.; et al, 2015.

Os professores declararam que sua forma de trabalho era diferenciada de uma escola para outra, principalmente por ministrarem aulas em turmas de fundamental I, ou II, ou em turmas da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

A respeito do livro didático adotado na escola, 51 professores declararam que participaram do processo de escolha, 19 não participaram e 02 não responderam, conforme figura 6.

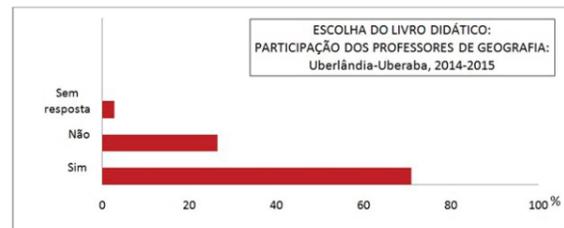


Figura 6: Participação dos Professores de Geografia na Escolha do Livro Didático, Uberlândia-Uberaba: 2014-2015. Fonte: SAMPAIO, A.A.M.; et al, 2015.

Figura 6: Participação dos Professores de Geografia na Escolha do Livro Didático, Uberlândia-Uberaba: 2014-2015. Fonte: SAMPAIO, A.A.M.; et al, 2015.

Sobre a opinião dos professores a respeito do livro didático, 46 declararam que o livro era bom, 12 regular, 08 ótimo, 01 fraco, e 05 não colocaram, conforme figura 7. O livro didático é usado como apoio diariamente, e muitos professores disseram que só tinham o livro didático para dar suporte às suas aulas.



Figura 7: Avaliação do Livro Didático pelos Professores de Geografia, Uberlândia-Uberaba: 2014-2015. Fonte: SAMPAIO, A.A.M.; et al, 2015.

Quanto ao material didático que a escola possuía, muitos professores não sabiam a quantidade de materiais, mas disseram que a escola possui: Retroprojeto, Globo, Atlas, Data-Show, TV/DVD, Vídeos, Mapas e aparelho de som. Já em relação à facilidade de usar esse material, a maioria declarou que tem um acesso fácil, apesar de haver poucos recursos para atender toda a escola. Na condição de faltar materiais tais como livro, ou Data Show e para ministrar

as aulas, os professores declararam que usariam giz, quadro e a própria voz.

Além de o professor trabalhar com aula expositiva, estudo dirigido, exercício xerocado, discussões, livro didático, painel, pesquisas e vídeos, eles também declaram usar informática, música, jornal, teatro, entre outros. Entre as atividades extra-classe, as feiras de ciências foram as mais escolhidas por fazerem parte de uma tradição escolar. Entre as dificuldades encontradas em sala de aula foram citadas: a falta de conhecimento prévio dos alunos, a falta de interesse pela matéria, a falta de material didático, a indisciplina, a falta de apoio da família, entre outras.

Quanto à elaboração do programa de Geografia da escola, 36 professores disseram que participaram da escolha, 30 não participaram, e 06 não responderam. Quanto à qualidade do Programa de Geografia escolhido na escola, 39 professores declararam que era bom, 15 regular, 10 ótimo, 04 como sendo fraco e 04 não colocaram nenhum conceito. Assim, considerando os professores que avaliaram o Programa de Geografia como ótimo ou bom, teremos 68,05% de aprovação, contra 26,39% dos que não aprovaram, pois classificaram o Programa como sendo Regular ou Fraco, conforme figura 8.

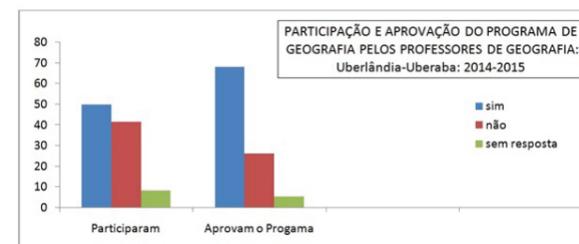


Figura 8: Participação e Aprovação do Programa de Geografia pelos Professores de Geografia, Uberlândia-Uberaba: 2014-2015. Fonte: SAMPAIO, A.A.M.; et al, 2015.

Sobre se o professor possui assinatura ou não de alguma publicação relativa à assuntos geográficos ou de educação em ge-

ral, 26 responderam possuir assinatura de revistas como Nova Escola, National Geographic, Jornais, entre outros. 44 responderam que não pois não tinham verba, e tinham a todo o momento revistas e outros materiais online o que facilitavam o acesso ao conhecimento. Dois professores não responderam.

Em relação às tecnologias, os professores declararam usar regularmente: o computador, notebook, e tablet para preparar aulas e fazer pesquisa via internet, assim como celular e smartphone.

Sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência, 51 professores disseram que a escola promove a inclusão do aluno com deficiência, e tem disponível na escola salas de AEE e também existem espaços físicos adequados para este aluno como banheiro e portas mais amplas.

Os professores possuem alunos com deficiências variadas, desde físicas como baixa visão e de audição, cadeirantes e outros com problemas de déficit de atenção. Os mesmos declararam que não foram preparados para trabalhar com alunos que apresentam algum tipo de deficiência e que buscaram fazer cursos fora para ensinar os alunos com deficiência.

Sobre a prática do professor e sobre se o professor participa de projetos interdisciplinares na escola os mesmos disseram que participam de projetos tais como Feira Cultural, Festival de Música, Dia da Consciência Negra e Trabalhos de Campo.

As Perguntas específicas sobre a Educação de Jovens e Adultos eram compostas por duas questões: a primeira sobre as dificuldades em se trabalhar o conteúdo de Geografia, e a segunda sobre a metodologia de ensino. Entre as dificuldades no ensino para o EJA, os professores listaram a pequena carga horária, e o consequente conteúdo ficar superficial. Sobre a metodologia de ensino, os professores responderam que devido ao tempo, o conteúdo era explicado de forma rápida, e que era uma

metodologia acolhedora que permitia a esses alunos terem oportunidades de resgatar o tempo perdido e de se inserirem no mercado de trabalho.

Considerações Finais

A pesquisa ainda está em fase de análise, e algumas questões devem ser revistas mais detalhadamente.

Observa-se que algumas questões continuam como em 1989, como por exemplo a situação trabalhista, e a falta de infraestrutura. Outras estão um pouco mais ampliadas, como por exemplo a formação inicial e continuada dos professores, que ampliou de 80% para mais de 95% de professores com Licenciatura Plena em Geografia.

De forma geral, a pesquisa mostrou a crença dos professores de que ao ensinar Geografia estarão contribuindo para formar um cidadão que dialoga e desenvolve suas próprias opiniões sobre o meio em que vive. Os professores gostam da Geografia por acreditar serem capazes de olhar o mundo e entendê-lo. Acreditam que a Geografia é importante porque contribui para um maior conhecimento do mundo, bem como é importante para formar pessoas conscientes da realidade e de sua possibilidade de transformação.

Ao final dos questionários os professores colocaram um pouco de suas angústias em relação ao compromisso de educar não apenas ensinar um conteúdo. Os/as professores/as disseram que esperam por mais cursos de formação ofertados pela universidade pública e gratuita. Disseram também que gostaram de participar da pesquisa, pois esperavam poder contribuir para acrescentar algo de novo para os futuros professores de Geografia, e acreditavam que a pesquisa ajudaria no processo de melhoria da educação brasileira como um todo.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, A.M.B etal. O Ensino de Geografia na escola de 1º 2º graus: uma contribuição, Uberlândia, AGB-UDI - Departamento de Geografia - UFU - Laboratório de ensino, 1989. (mimeo)

SAMPAIO, A. A. M. SAMPAIO, A. C. F. (org.). Ler o mundo com os olhos, ouvir com as mãos: Reflexões sobre o Ensino de Geografia em tempos de inclusão. Uberaba: Vitória, 2011

SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo; et. al. Coleta de Dados de Uberlândia- Uberaba: Projeto Ensino de Geografia no Contexto do Triângulo Mineiro. 1ª etapa: Diagnóstico da Formação e Atuação Docente nos municípios de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberaba e Uberlândia. Uberlândia, 2015. (mimeo).

VASCONCELLOS, Luiz Gonzaga Falcão; SAMPAIO, Adriany de Ávila Melo. Geografia e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Curitiba, CRV, 2013.

A SIGNIFICÂNCIA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DOCENTE (GEOGRAFIA)

Cleusa Farias de Mello
Geografia/UFAM
cleusa_acariquara@yahoo.com.br

Maria Eveli C. de Albuquerque
Professora Geografia/SEDUC
eveli.vida@hotmail.com

Nelcioneý José de Souza Araújo
Prof. DEGEO/UFAM
nelcioneý@bol.com.br

RESUMO

No mundo contemporâneo com as novas tecnologias de informação, com os avanços nas pesquisas científicas e com as transformações no espaço mundial, o ensino de Geografia torna-se fundamental para a percepção do mundo atual. Portanto a formação de professores de Geografia deve ser refletida e repensada em suas práticas e vivências em sala de aula, nas mudanças e incorporação de novos temas no cotidiano escolar. Este artigo tem como objetivo mostrar a importância do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, e que deveriam ser realizados não apenas como um instrumento curricular, mas sim contextualizado e comprometido com a transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social.

Palavras-chave: Estágio supervisionado; Geografia; formação de professores.

Introdução

*“Nas dificuldades, algumas pessoas criam asas, outras usam muletas”
(Miranda, 2005, p.24).*

A Prática de Ensino e Estágio supervisionado estão presentes em todos os cursos de licenciatura, e devem ser contemplados como a ferramenta fundamental no processo de formação de professores. É o estágio tanto de observação e participação, como

de regência que possibilita ao aluno a vivência das relações no cotidiano escolar, para assim adquirir informações e habilidades para formar o novo profissional.

O objetivo do estágio supervisionado é de analisar o ensino e aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino; verificar as dificuldades de ensino e aprendizagem em Geografia; observar as metodologias e estratégias que são aplicadas para o ensino da Geografia e as habilidades e competências que um professor

precisa desenvolver para se tornar um bom educador. De acordo com Pimenta (1997, p. 121, apud Godoi: p. 30), Estágio é um componente do currículo que não se configura como disciplina, mas como uma atividade.

Na formação profissional docente têm-se a oportunidade de conhecer o processo de construção do conhecimento, tendo como referência fundamental as teorias da aprendizagem considerando coerentes com a visão de mundo que temos, com a concepção de geografia e com o que pretendemos com o seu ensino; compreender como se dá o processo de construção do conhecimento.

No mundo contemporâneo são cada vez mais intensas as informações e os meios de comunicação que nos permitem ter acesso aos lugares mais distantes. O conhecimento se torna mais avolumado e cada vez mais abrangente. Nesse contexto para ensinar a Geografia, precisamos ter claro como eleger os conteúdos, já que ensinar tudo não é possível, seja pelas condições de duração e quantidade de horas/aulas, seja porque é realmente excessivo. Para isso, necessário se faz a incorporação de atitudes proativas à prática cotidiana, de modo que, ao olharmos para os problemas, consigamos ver possibilidades de forma a não esgotarmos nossas energias focando unicamente nas dificuldades, mas direcionarmos nossos esforços também para as oportunidades (MIRANDA, 2011, p.14).

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. No entanto, conforme Selbach (2010, p.83) O ensino da Geografia não pode ter como eixo central o assunto tratado. Mas a propriedade de oferecer ao aluno a possibilidade de utilizar o tema tratado para aprender com outras coisas.

A Geografia não é uma disciplina descritiva e empírica, em que dados sobre a natureza, à economia e a população são apresentados a partir de uma sequência linear, como se fossem produtos de uma ordem natural. Com as novas tecnologias de informação, com os avanços nas pesquisas científicas e com as transformações no território, o ensino de Geografia torna-se fundamental para a percepção do mundo atual. Os professores devem, portanto, refletir e repensar sua prática e vivências em sala de aula, com a mudança e a incorporação de novos temas no cotidiano escolar.

De acordo com Kaerche (1999, p.12) a Geografia é:

Um ramo do conhecimento que tal qual a matemática, a língua materna, a história, etc., é necessário alfabetizar em Geografia para que ele não só se aproprie do vocabulário específico desta área de conhecimento, sobretudo, se capacite para a “leitura-entendimento do espaço geográfico” próximo ou distante.

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. Miranda (2011, p.14), Para isso, necessário se faz a incorporação de atitudes proativas à prática cotidiana, de modo que, ao olharmos para os problemas, consigamos ver possibilidades de forma a não esgotarmos nossas energias focando unicamente nas dificuldades, mas direcionarmos nossos esforços também para as oportunidades.

A formação profissional não termina com a finalização do curso, ela é contínua e exige constante atualização.

A metodologia deste projeto se baseou na técnica de observação, participação, e levantamentos de dados bibliográficos de estudiosos dessa temática.

Metodologias de Ensino e Aprendizagem de Geografia

O ensino e a aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino.

A maneira mais comum de se ensinar Geografia era pelo discurso do professor ou pelo livro didático. Este discurso sempre faz parte de alguma noção ou conceito chave e versa sobre algum fenômeno social, cultural ou natural que é descrito e explicado de forma descontextualizada do lugar e do espaço no qual se encontra inserido. No entanto nos dias atuais o ensino de geografia tem buscado práticas pedagógicas que permitam apresentar aos alunos os diferentes aspectos de um mesmo fenômeno em diferentes momentos de escolaridade, de modo que os alunos possam construir compreensões novas e mais complexas ao seu respeito.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), no Primeiro Ciclo, o estudo da Geografia deve abordar principalmente questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço geográfico. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho.

É fundamental também que o professor conheça quais são as idéias e os conhecimentos que seus alunos têm sobre o lugar em que vivem, sobre outros lugares e a relação entre eles. Pois mesmo que ainda não tenham tido contato com o conhecimento geográfico de forma organizada, pois o aluno traz consigo muitas informações e idéias sobre o meio que estão incluídos e sobre o mundo, com acesso ao conhecimento produzido por seus familiares e pessoas próximas e, muitas vezes, às informações transmitidas pelos meios de comunicação.

No que se refere ao Ensino Fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para

os alunos em relação à sua faixa etária, ao momento da escolaridade em que se encontram e às capacidades que se espera que eles desenvolvam. Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas.

No Ensino fundamental, o papel da Geografia é “alfabetizar” o aluno espacialmente em suas diversas escalas e configurações, dando-lhes suficiente capacitação para manipular noções de paisagem, espaço, natureza, Estado e sociedade. No Ensino Médio, o aluno deve construir competências que permitam a análise do real, revelando a causa e o efeito; a intensidade; a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade.

Um dos objetivos da Geografia no ensino médio é a organização de conteúdos que permitam ao aluno realizar aprendizagens significativas. Conforme as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (1998, p.44):

A importância da Geografia no ensino médio está relacionada com as múltiplas possibilidades de ampliação dos conceitos da ciência geográfica, além de orientar a formação de um cidadão no sentido de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, reconhecendo as contradições e os conflitos existentes no mundo.

A capacidade crítica não se dá espontaneamente: é fruto de uma formação de um “caminhar educativo”. O hábito mental de atitude crítica é um modo de ser, de sentir e pensar adquirido. Que a educação institucional e a formação em geografia têm que se afirmar em seu valor verdadeiramente significativo para o ser humano. É um desafio motivador tratar de diminuir a distância entre os fins e a prática, pois essa brecha não é só fruto ingrediente de toda ação humana – mas de uma opção funcional do profissional professor.

A renovação metodológica se articula entre as formas de aprender e as teorias de aprendizagem. É difícil para o professor ensinar e investigar simultaneamente, mas é possível realizar uma ação reflexiva que indique uma constante busca de elementos que facilitem o ensino. Essa busca inclui a descoberta das dificuldades que nós mesmos geramos. Assim a verdadeira e transformadora aprendizagem é processo que começa com o confronto entre a realidade do que sabemos e algo novo que descobrimos ou mesmo uma nova maneira de se encarar a realidade.

O saber geográfico cotidiano e a aprendizagem, é uma dificuldade que nós professores de geografia, temos a oportunidade de transformar essas percepções desordenadas do espaço próximo que se vive, em uma dinâmica funcional em categorias de conteúdos e habilidades significativas para o desenvolvimento da inteligência. De acordo com Somma (1999 p. 162), devemos atribuir no ensino, um significado específico.

De acordo com Somma (1999, p. 163) decodificar os significados conceituais de cada uma, segundo a área do conhecimento, trata-se de uma dificuldade considerável para um estudante, em geral pouco leitor.

A utilização do livro didático está associada a uma função social pedagógica relevante a construção do conhecimento através do trabalho com o texto impresso, o que permite a ampliação deste universo de conhecimento e serve predominantemente como fonte para o aluno localizar respostas e repetir informações. Mas de acordo com Castrogiovanni e Goulart (1999, p. 133) o livro didático frente às atuais condições de trabalho do professor de geografia, é um instrumento necessário como complemento às atividades pedagógicas, devendo ser utilizado apenas como um dos recursos entre tantos disponíveis.

Não há livro à prova de professor: o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro, desandar na sala

de um mau professor. Pois o melhor livro é apenas um livro, instrumento auxiliar de aprendizagem (SCHAFFER, 1999, p. 133).

Resultados e Conclusões

No Estágio Supervisionado tem-se a oportunidade de observar todo o processo educacional, as dificuldades que necessitam ser superadas para o oferecimento de um bom ensino-aprendizagem de qualidade e acompanhar o árduo trabalho dos profissionais da educação e a necessidade de uma qualificação de excelência para a superação da diversidade de problemas que este meio encara.

Com relação ao livro didático concordamos com a sua relevância como um instrumento necessário como complemento das atividades pedagógicas, no entanto, o professor de Geografia não deve se limitar apenas ao livro didático, pois acaba tornando a aula enfadonha. Uma boa aula de Geografia deve contemplar teoria e prática, ou seja, levar o aluno a relacionar a teoria com a realidade, qual seja com as ocorrências do cotidiano, ou a nível global, como os aspectos físicos, sociais, políticos, econômicos, religiosos, entre outros.

Nas aulas de Geografia, para que o professor vá além do “o quê” e de “como”, deve-se ensinar também “a pensar”, aspectos que se determinam e se condicionam mutuamente, configurando o ensino como atividade do professor e do aluno, acentuado na atividade do primeiro, e a aprendizagem como atividade do professor e do aluno, acentuada na atividade do segundo. Ensino e aprendizagem, portanto, constituem unidade dialética no processo, tendo o professor no papel de condutor e o aluno pela autoatividade, em que o ensino existe para provocar a aprendizagem mediante tarefas contínuas dos sujeitos do processo.

O estágio curricular é um componente curricular obrigatório de toda área de licen-

ciatura, na Universidade Federal do Amazonas, o estágio de Licenciatura em Geografia é realizado em três etapas, o que oportuniza o graduando a conviver com vários professores, e dessa forma observar os aspectos positivos e negativos. Assim, absorver os aspectos positivos e com relação aos aspectos negativos ter cuidado para não cometer os mesmos erros. Na verdade o estágio supervisionado é a primeira escola da vida prática de um futuro professor.

Se não entendermos como ensinar funciona, não entenderemos o que é preciso para melhorar a educação, permitindo que, muito frequentemente o ensino seja ineficiente. Há uma necessidade de sonhadores que saibam pensar e de pensadores que saibam sonhar.

Aprender sempre se liga ao saber fazer com o que se aprendeu; como aplicar os saberes em sala de aula; nas relações que se descobre; no mundo que se vive. A aprendizagem que conquistamos é o que nos transforma, jamais vem de fora para dentro.

Para a construção de um mundo mais humano necessitamos de educadores, e não de meros ensinantes de conteúdos. Educar requer um olhar humanizado, sensível, afetivo, altruísta. De acordo com Miranda (2011, p.14) é condição primordial termos nas nossas fileiras educadores de espírito e arquitetos de utopias.

A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado são significativos nos cursos de licenciaturas, e não deveriam ser realizados apenas como um instrumento curricular, mas sim contextualizados e comprometidos com a transformação social, unindo formação profissional e pessoal, responsabilidade individual e social (Saiki e Godoi, 2007, p.26).

REFERÊNCIAS

Aprender e ensinar Geografia no Ensino Fundamental. Coord. Ana Rosa Abreu, Maria Cristina Ribeiro Pereira, Maria Tereza Perz Soares, Neide Nogueira. PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria da Edu-

cação Média e Tecnológica, Parâmetros Curriculares: Ensino Médio. 1998.

CADERNO DA TV ESCOLA. PCN. NA ESCOLA. Brasília-DF: Ministério da Educação, 1998.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos e GOULART, Lígia Beatriz. A questão do livro didático em Geografia: Elementos para uma análise. P. 129-132 in Geografia em sala de aula: práticas e reflexões/ org. Antonio Carlos Castrogiovanni...(et al). 2ª Ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1999.

KAERCHER, Nestor André. A geografia é o nosso dia-a-dia, p. 11 a 16. in Geografia em sala de aula: práticas e reflexões/ org. Antonio Carlos Castrogiovanni (et al) 2ª Ed. Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1999.

MIRANDA, Simão de. Como se tornar um educador de sucesso: dicas, conselhos, propostas e ideias para potencializar a aprendizagem. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MIRANDA, Simão de. Professor, não deixe a peteca cair: 63 ideias pra aulas criativas. Campinas-SP: Papirus, 2005.

PROPOSTA CURRICULAR SEMED, 2011.

SAIKI, Kim e GODOI, Francisco Bueno de. A Prática de Ensino e o Estágio Supervisionado. In Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado/ Elza Yasuko Passini, Romão Passini, Sandra T. Malysz, (organizadores). – São Paulo: Contexto, 2007.

SCHAFFER, Neiva Otero. O livro didático e o desempenho pedagógico: anotações de apoio à escolha do livro do texto. P.133 a 145 In Geografia em sala de aula: práticas e reflexões/org. Antonio Carlos Castrogiovanni(et al.). – 2ª Ed. – Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros-Seção Porto Alegre, 1999.

SELBACH, Simone. Geografia e didática. Imone Selbach (supervisão geral). Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

SOMMA, Miguel Liguera. Alguns problemas metodológicos no ensino de geografia Ingeografia em sala de aula: práticas e reflexões / org. Antônio Carlos Castrogiovanni(et al.). -2ª Ed. – Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre, 1999.

QUESTÕES ESTRUTURAIS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA E SUA ATUAÇÃO NA ESCOLA BÁSICA

Aloysio Marthins de Araujo Junior
Universidade Federal de Santa Catarina
aloyio.junior@ufsc.br

RESUMO

A nova lógica de acumulação capitalista requer trabalhadores e consumidores mais (in) formados e qualificados, para produzirem produtos ou serviços ou para se utilizarem destes. A escola e o ensino devem também passar por uma nova reorganização, sendo avaliados por sua qualidade e eficiência. Tais formulações e práticas são centradas na meritocracia individual, sendo o mercado o grande regulador dos problemas sociais e econômicos. O desafio das universidades é estabelecer com a sociedade uma relação mútua e estar articulada em uma aprendizagem que ultrapassa os limites de cada disciplina, enfocando o desenvolvimento da cooperação, da pesquisa e da extensão, inter-relacionados aos currículos dos cursos. Contudo, estão intrinsecamente relacionados com os recursos humanos e com as infraestruturas já existentes. Quanto à formação de professores de geografia e sua atuação, estes têm passado por profundas modificações no campo conceitual e de sua prática educativa.

Palavras-chave: Formação de Professores, Estágios Obrigatórios, Neoliberalismo, Escola Básica, Ensino de Geografia.

Introdução

Este artigo é parte da pesquisa intitulada “Formação de professores de geografia na Universidade Federal de Santa Catarina/Brasil: investigação a partir das disciplinas de estágios obrigatórios”, financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Nessa investigação, o objetivo principal é descrever, compreender e analisar a formação socioeconômica catarinense com a introdução de políticas neoliberais implementadas nos anos 1990 e interpretar como se dá a

formação de professores e o ensino de Geografia, particularmente na Universidade Federal de Santa Catarina.

Disto decorrem alguns questionamentos inquietantes: de que forma a Geografia se (inter)relaciona com os processos políticos, sociais, econômicos, tecnológicos e espaciais no processo de conhecer, explicar e analisar seu objeto e a própria sociedade? Como se deu (e vem se dando) a formação do profissional de Geografia e, em especial o licenciado, e o ensino desta disciplina, particularmente na Universidade Federal de Santa Catarina?

O artigo, ora apresentado, pretende discutir brevemente o ensino de geografia e sua relação com a formação de professores, considerando os contextos econômicos e políticos brasileiros, particularmente a partir da década de 1990. Dessa maneira é pertinente perguntar: como o ensino de geografia e de que forma esta ciência se relaciona com os processos políticos, sociais e econômicos no processo de conhecer, explicar e analisar seu objeto?

Este questionamento parte do pressuposto de que a escola e a escolarização são instrumentos de dominação de uma classe burguesa sobre todo o conjunto da sociedade, que irá se efetivar durante o século XIX. Mais tarde, isto ficará mais evidente no Brasil a partir das reformas educacionais promovidas pelo regime militar (1964-1985) e, posteriormente, por governos neoliberais na década de 1990. Para buscar tal resposta, é necessário considerar que a educação é reflexa da sociedade (brasileira), e a geografia, especificamente, todos têm passado por grandes crises e transformações.

A formação do professor e o estágio obrigatório em geografia

Historicamente pode-se caracterizar a formação de professores a partir de dois paradigmas: o paradigma padrão e o paradigma reflexivo (SILVA, 2008).

No paradigma padrão, a transmissão de conhecimento e absorção de informações se dava a partir do professor como autoridade máxima do processo ensino-aprendizagem. Já no paradigma reflexivo, existe uma comunidade de investigação, reflexão e senso crítico, onde o professor também é passível de falhas, de autocrítica. O conhecimento do mundo é ambíguo, equívoco e explicável (com todas as suas contradições).

Nesse sentido, toma forma do que vem a ser formação. Pode-se inferir que significa preparar os cidadãos para a vida; para seu

desempenho na sociedade. Sob este aspecto, isto permite identificar três dimensões essenciais que as caracterizam: uma dimensão instrutiva, onde o profissional tem que ser instruído. Supõe-se que tenha conhecimentos e habilidades. Uma dimensão desenvolvidora, que coloca o estudante em contato com o objeto de sua profissão, ou seja, o desenvolvimento de seus modos de atuação. E uma dimensão educativa, que requer preparar o acadêmico para viver em sociedade. Tal concepção supõe, ademais, que essas três dimensões se desenvolvam indissolúvelmente unidas entre si, durante todo o percurso acadêmico.

Assim, as dimensões do conteúdo de ensino devem se voltar aos conhecimentos (cognitivo), às habilidades (procedimental) e aos valores afetivos e atitudinais (SILVA, 2008). A transformação que se produzia no paradigma padrão estava centrada nos aspectos cognitivos; enquanto que no paradigma reflexivo, se busca a integração dialética dos aspectos cognitivos com os significativos, conscientes, de compromisso social.

Nessa perspectiva, o estágio nos cursos de Licenciatura toma importância para a atividade docente futura e um meio de se estabelecer vínculos para o processo de profissionalização docente. Durante o processo de formação de professores, os cursos devem propiciar um princípio básico, qual seja o da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Espera-se que ao final das atividades de estágio, o licenciado esteja apto ao desenvolvimento de suas futuras funções docentes. O Estágio Curricular deve buscar o diálogo com as escolas, alunos e familiares e/ou responsáveis, professores e diretores da Educação Básica, promovendo a abertura de caminhos e a interação para a troca de experiências, criando condições para a atuação dos órgãos responsáveis pela educação e promovendo a integração entre as escolas, o poder público e a Universidade.

Todavia, a realidade atual em vários cursos de Licenciatura mostra que são muitas as dificuldades em programar e viabilizar os estágios, tais como: a) os acadêmicos não têm como primeira opção a Licenciatura (desestímulo para a carreira docente); b) grande dependência dos professores das escolas-campo, pois são os que decidem se querem ou não receber estagiários (mesmo quando há convênios institucionais). Daí decorre que muitas escolas se recusam a aceitar estagiários em suas dependências; c) deficiente estrutura pedagógica e material em escolas públicas; d) os acadêmicos têm enormes defasagens de conteúdos; e) geralmente os currículos das escolas privilegiam detalhes de determinados conteúdos, isto é, a inexistência de uma abordagem totalizante; f) muitos professores nas escolas não têm claros seus objetivos na disciplina; g) para os cursos noturnos (Licenciatura) e especificamente no caso de Florianópolis e de cidades próximas, são poucas as escolas que oferecem cursos neste turno (o que dificulta a inserção do estagiário; e quando os há, são voltados à educação de jovens e adultos).

O estágio deve ser compreendido como uma das ações responsáveis pela articulação entre a teoria e a prática, enquanto relação fundamental na prática docente. Behrens (1991, p. 18) faz uma crítica sobre como o estágio é compreendido em várias Universidades:

[...] o Estágio tem sido motivo de muitas controvérsias no meio acadêmico. Normalmente, caracteriza-se como uma atividade realizada no último ano do Curso com o objetivo de instrumentalizar o profissional para atuar na sala de aula.

Esta interpretação sobre os estágios nem sempre tem contribuído para a efetiva formação de futuros professores. Por um lado, o estágio concentrado no último ano do curso acaba por se caracterizar pela preocupação excessiva com os aspectos burocráticos ou apenas para o cumprimento

de carga horária. Por outro lado, acentua o conceito equivocado de estágio enquanto polo prático de um curso, num relativo distanciamento da teoria estudada, ao longo do curso, pelas demais disciplinas. Fávero (2002) sugere uma concepção dialética entre estágio e formação de professores, em que a teoria e prática sejam consideradas como um núcleo articulador no processo de formação a partir do trabalho desenvolvido com esses dois elementos de forma integrada, indissociável e complementar.

A conceitualização da concepção dialética da formação auxilia na compreensão da teoria e a prática como elementos da práxis pedagógica, em que a prática, sendo reflexiva, remete a uma busca teórica para melhor análise e entendimento desta própria prática, oferecendo subsídios para transformá-la.

A questão educacional: a escola básica e a geografia

É consenso entre os profissionais que atuam no ensino que a escola, principalmente, a pública, estruturada da maneira que está pouco permite ousar em termos de inovações educativas ou conceituais. Há pouco mais de três décadas as condições de trabalho dos professores têm sido bastante precarizadas, normalmente com cargas horárias elevadas e baixos salários (além de outros problemas). Nesse caso, o professor da escola secundária não se torna produtor de novos conhecimentos, mas reproduz outras situações, por vezes distante de sua região, da comunidade na qual está inserido. A atividade investigativa fica restrita às Universidades, reafirmando uma elitização do ensino e da produção científica acadêmica.

De modo geral, os currículos das Universidades (públicas ou privadas) objetivam a formação de bacharéis, limitando a formação do licenciado à oferta segmentada de algumas disciplinas direcionadas para a docência. Esta organização curricular tem

demonstrado uma formação aquém das necessidades sociais e profissionais, pois falta uma maior articulação entre os saberes científicos aos saberes pedagógicos. Isto se verificou a partir da Lein.º5.692/71, sancionada no regime militar. Esta legislação, que norteou a organização dos cursos de Licenciatura, contribuiu para a fragmentação e deterioração destes cursos, particularmente no tocante à orientação curricular com ênfase na disciplina e nos conteúdos, tendo a carga horária direcionada a esse eixo de formação. Mesmo a Lei n.º 9.394/96, que destaca as proposições de um novo referencial curricular, tomando por base a prática profissional e a pesquisa como essência da formação profissional do educador, pouco modificou a realidade escolar atual.

Podem-se estabelecer diferentes parâmetros de análise para a crise do ensino (de modo geral) e do ensino da geografia, em particular. Esta análise compreende principalmente a crise estrutural, que se desdobra em: (a) político-ideológica (liberalismo); e (b) epistemológica (inclui a crise do positivismo e seu discurso e a questão metodológica). Engloba, ainda, a crise operacional, dividida em: (i) curricular e; (ii) didático pedagógica. E, também, a crise funcional, que se refere à inadequação da formação de seus egressos ao mercado de trabalho e aos problemas de identidade e legitimidade dos docentes de geografia.

A crise do ensino (e dos sistemas educativos) é múltipla, envolvendo elementos internos e externos; isto significa que não existe apenas uma crise do ensino e da escola, mas de toda a sociedade da maneira em que está estruturada econômica, política e socialmente. Portanto, há soluções diferenciadas para cada nível de problema apresentado (Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Superior), tendo em vista entender-se que o nível estrutural deve ser priorizado na busca de soluções.

Todavia, vários profissionais da educação, e, particularmente, aqueles ligados ao

ensino de geografia, seja no ensino superior ou secundário, empenham-se em fazer e ensinar uma geografia que permita refletir sobre os problemas da sociedade e buscam alternativas de superação de tais fenômenos. Assim, a implementação de conceitos e conteúdos ligados à corrente teórica denominada “Geografia Crítica”, é a que mais se aproxima de uma explicação teórica e conceitual mais coerente.

Esta corrente tem por pressuposto conceitual a Formação Sócio-Espacial (F. E. S.). Na perspectiva da Geografia Crítica o arranjo espacial é concebido como a manifestação da sociedade, isto é, indica o modo de socialização da natureza. Em outras palavras, significa a modificação da primeira natureza em segunda natureza, transformada pelos homens, através do trabalho. No processo de produção do espaço geográfico, a F. E. S. está inserida diretamente nas relações concretas ditadas pela história de uma sociedade geograficamente localizada no tempo e no espaço; ou seja, ela é um objeto concreto que existe independente de seu conhecimento, mas não pode ser definida a não ser por sua própria apreensão (SANTOS, 1977).

O processo educativo é um conjunto de ações, intervenções, decisões e processos. Tal conjunto não está isento de certo grau de intencionalidade e sistematização, que trata de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos e práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, as inovações educativas reconhecem diferentes cenários, isto é, diferentes tipos de transformações. Nesse contexto busca-se direcionar a formação do docente como condição necessária para a transformação qualitativa do ensino.

Ensino e prática docente em geografia no período recente

O Ensino, em todos os seus níveis, vem sendo constantemente depreciado e, por

outro lado, existe um direcionamento à criação e formação de uma classe elitizada, estabelecida em escolas e Universidades privadas e públicas. Todavia, é preciso ressaltar que o melhor rendimento escolar está associado com padrões de qualidade de vida mais elevados, tais como alimentação, moradia, saneamento básico, renda familiar etc. Na sociedade brasileira, bastante desigual, isto somente é usufruído por alguns grupos sociais, com maior poder político e econômico. Assim, tais considerações levam a reflexões que se inserem no ensino de geografia, enquanto ciência próxima à sociedade e suas demandas pelo reconhecimento e conhecimento da realidade na qual está inserida.

O desenvolvimento capitalista está associado à sua capacidade de inovar e permitir condições para que as empresas possam utilizar em graus bastante elevados os aperfeiçoamentos técnicos que possibilitem maior acumulação de capital por parte das empresas inovadoras. A introdução de novas tecnologias é um importante meio de reprodução e ampliação do capital (MARTIN; GREGORY, 1994).

Na fase atual da sociedade brasileira, muito se tem cobrado das Universidades para que propiciem uma melhor formação de seus egressos. Entretanto, o que não se tem discutido é até onde o ensino superior deve estar atrelado às exigências do chamado “mercado”¹.

O ensino é um processo particular de construção de conhecimentos técnicos científicos associados à experiência e ao percurso pessoal do professor para que o mesmo reinterprete, intervenha e crie modos de realizar

1 Para o caso brasileiro, a década de 90 tem substancial diferença das anteriores, pois a maior internacionalização da economia exigiu enormes esforços de competição no mercado interno e externo. O fato é que as antigas formas de competição internacional entre as empresas não estão se dando mais em termos de recursos naturais e mão de obra barata, mas pelo domínio de novas tecnologias e pela melhor capacitação da força de trabalho.

ações educativas em situações de ensino e aprendizagem. É pertinente ressaltar que a complexidade da sociedade é refletida nas relações humanas, sobretudo nas escolas, dado que grande parte dos atores educacionais encara a convivência como valor fundamental e repele um centralismo exclusivo nas aprendizagens escolares (NÓVOA, 1995).

A tradição do ensino de geografia nas escolas indica um forte viés descritivo, principalmente do meio físico. Isto se explica por sua formação histórica quase sempre atrelada aos interesses imediatos das classes dirigentes. Ora, na medida em que há um discurso e prática da observação e descrição dos lugares, retira-se a conotação política da prática pedagógica e na relação ensino-aprendizagem. Em outras palavras, significa uma despolitização das relações sociais que permeiam a sociedade e como esta se organiza para manter sua existência.

Para se chegar ao estado da arte da geografia atual, esta passou por longa reestruturação na formulação de problemáticas que a Geografia Tradicional (e outras correntes) não se colocava. Inserida como uma ciência descritiva, a geografia buscou transformar seu pensamento de modo a poder contribuir com um debate mais politizado, enquanto outras ciências e os meios de comunicação retiravam a importância da geografia na explicação de um mundo em transformação. Como afirma Racine (1978, p. 3-4):

Nada hay más delicado para un geógrafo que emprender un discurso sobre el discurso del geógrafo formulando explícitamente la hipótesis de que es posible relacionar el discurso geográfico con el discurso ideológico, y que esta relación pone en evidencia la forma de conocimiento que propone nuestra disciplina en el contexto de las ciencias actuales.

Contudo, para ensinar geografia é preciso que os professores estejam comprometidos com a ciência geográfica e com a formação de jovens para a cidadania. E isto só pode ser realizado se os docentes

tiverem condições de trabalho justas, além de melhorias no sistema de ensino como um todo. É pertinente apontar que apenas a melhor remuneração dos professores não é suficiente para que o processo de ensino e aprendizagem se transforme para melhor. É preciso criar outras formas de contratação de professores e sua permanência na escola, sendo a dedicação exclusiva um dos predicados para tais melhorias. Aliado a isto, é importante indicar que o professor possa elaborar seus materiais de aula – textos, imagens, vídeos etc., conhecendo seus estudantes e em conjunto com estes, criarem as condições para o processo de ensinar e aprender.

Ainda seguindo este raciocínio, a formação de professores deve ser uma política de Estado, com investimentos em laboratórios, infraestruturas, materiais de apoio, qualificação e atualização constante do quadro docente (principalmente para aqueles que atuam nos cursos de Licenciatura). Modificar as matrizes curriculares seria um primeiro passo. É preciso reduzir a relação professor/aluno, ou seja, salas com número menor de estudantes permitem ao professor conhecer as necessidades e potencialidades individuais. Os recursos tecnológicos devem ser utilizados como mais ferramenta didática, a fim de contemplar o que os estudantes já têm acesso.² A escola ainda não consegue reconhecer os avanços da internet como uma ferramenta de trabalho para o professor e o aluno.

Outros desafios devem ser encarados, buscando suas soluções, como por exemplo: i) matricular as crianças de quatro e cinco anos na pré-escola, pois a partir de 2016, a matrícula entre quatro e 17 anos será obrigatória. Pelo sistema de ensino brasileiro, os municípios são responsáveis

pelo Ensino Infantil e Fundamental, recaindo sobre as prefeituras o ônus de oferecer vagas nas escolas (mesmo que as prefeituras recebam auxílio federal, os recursos ainda são insuficientes frente à demanda); ii) melhorar a qualidade da educação, haja vista que com o ensino fundamental (1º ao 9º ano) praticamente universalizado, a discussão educacional deve buscar a qualidade em relação à quantidade. Um exemplo é a necessidade de debater quais conteúdos curriculares são mais convenientes, observando o projeto pedagógico de cada unidade escolar; iii) dar um atendimento mais completo ao aluno, flexibilizando o currículo com uma infraestrutura didática mais complexa; iv) aumentar o investimento e efetuar o regime de colaboração entre Municípios, Estados e União; v) promover uma gestão democrática da escola, com gestores escolhidos dentro da própria comunidade escolar e em diálogo com as famílias; vi) maior proximidade entre Escola e Universidade, considerando que é no ensino superior que se formam os futuros profissionais da educação. No presente, inexistem ou há poucas parcerias entre estas instituições de ensino; vii) planejamento visando o médio e longo prazo. No Brasil tais planejamentos se acabam quando finda um governo – em qualquer nível. Em outros termos, é preciso tratar a educação como um setor nevrálgico, estratégico seja do ponto de vista econômico, social ou cultural.

Tudo isto considerado, é pertinente entender que as modificações deverão ser profundas e exigirá processos de aplicação e avaliação constantes.

Conclusão

A questão que se coloca é discutir e propor alternativas viáveis sobre o papel das Universidades (que formarão os professores para o ensino fundamental e médio) diante de um mundo em rápida transformação

conjugado com as determinações do grande capital, que muitas vezes não coadunam com as necessidades da sociedade.

O discurso atual de governos, instituições internacionais e de Organizações Não-Governamentais (nacionais ou estrangeiras) em relação às Universidades (públicas ou privadas) é o de transferir sua função de produtora de conhecimento científico para ser um apêndice do capital, dando uma “utilidade” ao seu papel social. Com isso as Universidades se tornam produtoras de um saber voltadas ao mercado de trabalho, excluindo-se a pesquisa como fonte básica na aquisição de novos conhecimentos.

O atual discurso neoliberal de acesso à escolarização procura alternativas para a resolução dos problemas sociais a partir da lógica do mercado, condicionando professores a buscar uma formação individual, sendo responsabilizados pelos fracassos no processo ensino-aprendizagem. Entretanto, não é individualizando o profissional da educação que se conseguirá melhorar a qualidade do ensino e a própria sociedade, pois o professor e o educando estão inseridos num contexto pluri-social, com dinâmicas que fogem às leis de mercado.

De outra parte, a fragmentação do ensino demonstra as carências de uma universalização do saber; isto é, ao compartimentar o conhecimento, este é direcionado a uma perspectiva “mais técnica”. Devido às necessidades de expansão econômica, reduz a função do professor como mero reproduzidor de conhecimentos originados fora do seu contexto educacional e além do ambiente de sua comunidade. Aliado a tal fato, a precarização da profissão docente, principalmente por não dar estabilidade no emprego e razoáveis condições de trabalho, entre outros problemas, têm reduzido ainda mais os níveis de escolarização, além de originar falta de motivação profissional.

Tais fatores, somados à própria natureza da profissão (atualização constante, habilidades de trabalho em equipe, facilidade de transmissão de exposição de ideias, criatividade etc.), somada aos baixos salários (o que se traduz em maior carga horária e

estresse), inseguranças nas salas de aula, entre outras questões que desestimulam os jovens a optarem por esse tipo de atividade profissional. Ou seja, as graduações em licenciatura que formarão os futuros professores da escola básica não têm conseguido atrair muitos jovens.

Portanto, é necessário criar e se utilizar de metodologias e instrumentos que busquem a interação entre a construção e a reconstrução do conhecimento, numa perspectiva de totalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. O Estágio Supervisionado de Prática de Ensino: uma proposta coletiva de reconstrução. 1991. s/p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1991.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br>>. Acesso em: 17 jan. 2012.

BRASIL. Lei n.º 9.394 de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.prolei.inep.gov.br>>. Acesso em: 17 jan. 2012.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. Universidade e Estágio Curricular: subsídios para discussão. In: ALVES, Nilda. (Org.). Formação de professores: pensar e fazer. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTIN, Ron; GREGORY, Derek. Economic Theory and Human Geography. In: SMITH, Graham (Edit.). Human Geography. Society, Space, and Social Science. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1994, p. 21-53. Disponível em: <<http://www.banrepcultural.org/blaavirtual/economia/ron/pres.htm>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

NÓVOA, António. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa. In: FAZENDA, Ivani. (Coord.). A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento. Campinas: Papirus, 1995, pp. 29-41.

RACINE, Jean-Bernard. Discurso geográfico y discurso ideológico: perspectivas epistemológicas. Geo Crítica: Cuadernos críticos de geografía humana, 1978, n. 13, 33p. Disponível em: <<http://www.ub.edu/geo-crit/geo7.htm>>. Acesso em: 09 set. 2015.

SANTOS, Milton. Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. Boletim Paulista de Geografia, São Paulo, n. 54, jul. 1977, p. 80-99.

SILVA, Pedro H. La universidad Latinoamericana en la época actual: tendencias, retos y propuestas innovadoras. Anales del 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. Habana (Cuba): Congreso Internacional de Educación Superior [CD-ROM], 2008.

² No entanto, um dos problemas é garantir o acesso à internet com qualidade de sinal, situação que ainda está muito distante de ser resolvida no Brasil – mesmo nos estados com melhor infraestrutura nesse setor.

O COTIDIANO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

EXPERIÊNCIAS DO SUBPROJETO GEOGRAFIA PIBID/CERES

Profa. Dra. Jeane Medeiros Silva
CERES, Universidade Federal do Rio Grande do Norte
jeanegeo@yahoo.com.br

Profa. Dra. Sandra Kelly de Araújo
CERES, Universidade Federal do Rio Grande do Norte
skaraujo@hotmail.com

Profa. Ms. Isabel Cristina dos Santos
CERES, Universidade Federal do Rio Grande do Norte
isantos@gmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta, a partir da reflexão sobre a experiência e o cotidiano enquanto dimensões das práticas escolares de Geografia e da formação inicial de professores, as realizações didáticas e formativas referentes ao Subprojeto de Geografia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), situado no Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sobretudo no ano de 2014, sendo este o objetivo central. E, dessa forma, demonstra como o PIBID possibilita impactos em diferentes grupos acadêmicos e escolares: na coordenação do projeto, nos bolsistas, nos professores escolares envolvidos e nos alunos da educação básica, tudo isso a partir do acompanhamento e condução de atividades relacionadas ao cotidiano escolar, por meio de práticas didáticas diferenciadas.

Palavras-chave: Formação de professores, cotidiano, PIBID.

Introdução

A formação inicial de professores é uma questão central para a escolarização da sociedade brasileira, em especial no contexto da redemocratização política desta sociedade. A ambas, formação e escolarização, se impõem desafios próprios das transformações socioeconômicas e culturais transitadas no mundo hodierno, o que é muito próximo às preocupações epistemológicas da

Geografia: compreender a sociedade a partir das práticas espaciais. O ensino desta área do saber, ademais como qualquer outra área, presencia, nos últimos anos, mudanças significativas, tais como a avaliação e a escolha qualitativa de livros didáticos, reformas curriculares, novos parâmetros legislativos e a inovação das práticas escolares. Tendo em vista esse contexto dinamizador, o presente texto apresenta, a partir da reflexão sobre a experiência e o cotidiano

enquanto dimensões das práticas escolares de Geografia e da formação inicial de professores, as realizações didáticas e formativas referentes ao Subprojeto de Geografia no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), situado no Centro de Ensino Superior do Seridó (CERES) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), sobretudo no ano de 2014.

A experiência e o cotidiano como forma de representação e significação do saber geográfico

Uma ideia muito antiga, condizente à experiência, tem dado sustentação paradigmática à reflexão sobre o Ensino de Geografia enquanto mediação da aprendizagem desta disciplina, a saber:

“Não se pode duvidar de que todos os nossos conhecimentos começam com a experiência, porque, com efeito, como haveria de exercitar-se a faculdade de se conhecer, se não fosse pelos objetos que, excitando os nossos sentidos, de uma parte, produzem por si mesmos representações, e de outra parte, impulsionam a nossa inteligência a compará-los entre si, a reuni-los ou separá-los, e deste modo à elaboração da matéria informe das impressões sensíveis para esse conhecimento das coisas que se denomina experiência? No tempo, pois, nenhum conhecimento precede a experiência, todos começam por ela (KANT, 2010).

Nesta obra, *Crítica da Razão Pura*, Immanuel Kant, no contexto do Iluminismo, rompia a teoria do conhecimento em relação aos milenares pensamentos grego e cristão, participando da construção de uma outra era, a moderna. Para os gregos, o mundo era da ordem de um universo cósmico, ordenado, pleno de verdades em si, bastando contemplá-lo, e este era o método, para se construir o conhecimento capaz de induzir os caminhos humanos. Daí que o primeiro entendimento da Geografia Anti-

ga fosse descrever a Terra, apropriando-se de um espaço geográfico material, vazio do homem e de sua história. Para os cristãos, a concepção de mundo era uma realidade dada pela verdade revelada. Não se absten-do do risco da simplificação, pressupostos dessas estruturas de pensamento, mesmo vencidos pela modernidade, mas ainda em parte sustentados por elas, o ensino brasileiro de Geografia nasceu, se formou e se propagou (SILVA, 2012) como um conteúdo árido, obrigatório, isolado do viver cotidiano, dogmático enquanto didática, ancorado na aparência de um mundo cindido em natureza, população e economia (VLACH, 1991; 1992).

Há pelo menos 30 anos, a Geografia procura caminhos novos, cercado a realidade social com diferentes instrumentais e concepções, e ao seu lado igualmente caminha o ensino de Geografia, não sem dificuldades, ciente da insuficiência da modernidade, procurando compreender o mundo atual, isto é, o mundo da desterritorialização do tempo e do espaço (IANNI, 1992), em que se acentua e se expande possibilidades renovadas de ser, agir, pensar e imaginar em horizontes libertos; em que há um desencaixe desse mesmo tempo e espaço, no sentido do “[...] deslocamento das relações sociais de contextos locais de interação e sua reestruturação através de extensões indefinidas de tempo-espaço” (GIDDENS, 1991, p. 29); em que há uma compressão do tempo-espaço “[...] caracterizado pela aceleração do ritmo de vida [...em um mundo] que venceu as barreiras espaciais em tal grau que por vezes o mundo pareceu encolher numa ‘aldeia global’” (HARVEY, 1989, p. 19). Que mundo é este? Este é nosso questionamento, e certamente nossa análise começa pelos atributos de um mundo pós-industrial, pós-capitalista, pós-moderno, informacional, técnico-científico, com peculiares contradições socioeconômicas, e fraturado cultura e politicamente e, em nosso caso, é o ponto para problematizarmos a pequena

cidade onde vivemos e atuamos, Caicó, na região do Seridó potiguar, que vivencia esses processos globais entrelaçados, ainda, a outros modos ainda tradicionais, e mesmo arcaicos, de produção espacial.

Mais de perto, temos visto, dentre as dificuldades do Ensino de Geografia, a tentativa de romper com o aluno tradicional, passivo, ávido por modelos e fórmulas, no amplo contexto da formação inicial, isto é, no curso de Licenciatura do Departamento de Geografia (CERES/UFRN). E dentre estas tentativas, ressaltamos duas: a de fazer o professor aprendiz perceber-se como sujeito (que diz, pensa e faz) do seu processo de aprendizagem, e por conseguinte, do processo de atuação profissional (VLACH, 1991, 1992), e a de considerar o cotidiano, ou a experiência, como coração e pulsão de suas práticas e das práticas geográficas dos alunos da educação básica (CAVALCANTI, 1998).

É, portanto, a partir daquela multicentenária percepção de Kant – a experiência como uma das formas de conhecer e criar representações do mundo –, retrabalhada indiretamente, é certo, no debate atual do Ensino de Geografia, que desenvolvemos concepções de ensino e de práticas com as quais construímos significativamente nossa participação no PIBID, no subprojeto Geografia do CERES. Nosso sentido teleológico é indicar uma escola na qual o aluno é portador de saberes significativos que podem, e devem, ser problematizados e reorientados para uma compreensão complexa do mundo, problematizando e reorientando, conseqüentemente, a educação para a vida participada no ensino formal da escola. Que os professores aprendizes compreendam a aula de Geografia, ou os espaços de práticas geográficas, como encontro entre o saber do cotidiano e o conhecimento científico, no qual o aluno entra com noções do que é uma árvore, uma rua, um bairro, uma cidade e construa representações de arborização, mobilidade urbana, circuito superior e inferior da economia e tantas outras formas de compreensão geográfica do mundo.

A equipe do Subprojeto Geografia/CERES-Caicó

Organizada com duas coordenadoras, quatro supervisores e 40 bolsistas, a equipe do Subprojeto de Geografia/CERES-Caicó atuou, no ano de 2014, em quatro escolas da cidade, trabalhando com um universo direto de 640 alunos e, indiretamente, com um total próximo de 5.000 alunos, considerando a comunidade geral das quatro escolas (Cf. Quadro 01). A atuação tem sido no âmbito do Ensino Médio, à exceção da escola ZUZA, onde trabalhamos no Ensino Fundamental II.

QUADRO 01 – Dados das escolas participantes do projeto.

Nome da escola	IDEB	Número total de alunos na escola/INEP	Número de alunos da escola envolvidos no projeto
Escola Estadual Professor Antônio Aladim (EEAA)	3,0	1.233	150
Escola Estadual Professora Calpúrnia Caldas de Amorim (EECCAM)	4,2	1.298	150
Escola Estadual Zuza Januário (ZUZA)	3,8	1.200	90
Centro Educacional José Augusto (CEJA)	3,9	1.210	250

Fonte: Pesquisa direta, 2014.

O projeto realizado

Dentre as ações prioritárias do Subprojeto Geografia do PIBID/CERES, e as realizações coordenadas a partir delas, centradas na formação do professor, e orientadas para a formação complementar do aluno da educação básica, destacamos as seguintes:

1-Que é a docência em Geografia?

Nessa linha de ação, procura-se promover encontros formativos sobre a profissão docente, perpassando pelos fundamentos éticos, teóricos, metodológicos e legais sobre o ensino de Geografia na educação.

É preocupação constante das coordenações de área compor uma “escuta” para as fragilidades formativas da fase inicial dos professores aprendizes, direcionada para a leitura e discussão de textos, debates e elaboração de textos reflexivos que compõem, inclusive, a fundamentação teórico-metodológica dos trabalhos autorais para divulgação em eventos e do planejamento das atividades interventivas nas escolas. No sentido de aprofundar essas discussões, propôs-se uma disciplina optativa no próprio curso de graduação, intitulada Teoria e Método da Geografia, em que se procurou analisar os fundamentos conceituais da ciência geográfica aplicados a concepções do ensino de Geografia, com participação de todos os bolsistas.

2 – O ensino/aprendizagem de Geografia nas escolas sedes do subprojeto

Para compreender a profissão docente necessariamente se deve compreender a escola como lugar empírico de atuação. Dessa forma, a edição 2014 do projeto orientou a realização de quatro diagnósticos, um em cada escola participante, para se conhecer, e documentar, a infraestrutura física, as equipes administrativas e pedagógicas, os recursos disponíveis e, sobretudo, caracterizar as necessidades didático-pedagógicas no campo de atuação da Geografia nas escolas sedes do subprojeto.

Esta ação foi indispensável para conhecer as contradições da educação básica da cidade de Caicó, bem como as potencialidades do trabalho interventivo, subsidiando as proposições didáticas empreendidas pelos alunos ao longo do ano letivo de 2014.

3 – Planejando a ação docente

Em decorrência das ações anteriores, trabalhou-se o planejamento de projetos de ensino em atenção a problemas de ensino/aprendizagem em Geografia identificados nas escolas sedes do subprojeto. Enfatizou-se, para isso, o planejamento e a realização de cerca de 30 trabalhos distribuídos em três linhas: oficinas sobre tecnologias educacionais contemplando o uso de objetos tecnológicos, estudos sobre linguagens, inclusive a cartográfica, e características técnicas na perspectiva de inseri-las no ensino de Geografia visando produzir objetos educacionais de suporte ao ensino de Geografia; atividades experimentais aplicadas ao ensino de Geografia em cada uma das escolas sedes do projeto; e identificação e monitoramento de eventos sociais, econômicos, culturais ou naturais do campo de atuação da Geografia na educação básica nas áreas entorno às escolas sedes do projeto.

Linha mestra do Subprojeto, a coordenação dessas ações esteve dentre as mais frutíferas, perfazendo atividades de campo para estudar as paisagens urbanas do entorno das Escolas; a discussão da mobilidade urbana em termos do transporte público; o conhecimento das formas de crescimento urbano, bem como as diferenças do uso e ocupação do solo urbano; foram resgatados conhecimentos populares sobre o uso de jardins, hortas e quintais para o plantio de ervas medicinais, produzindo-se uma horta para esse fim; abordou-se a formação social da identidade seridoense, a partir dos lugares que constituem os alunos como sujeitos e também por meio de exposição de utensílios de uso cotidiano e da culinária regional; compreendeu-se a importância do uso das tecnologias para a compreensão do espaço, bem como a aprender a produzir, artesanalmente, materiais de orientação espacial, tal como bússulas e documentos cartográficos; discutiu-se com os alunos a importância da reciclagem e da coleta seletiva de resíduos descartados, construindo-se objetos a par-

tir da reutilização de materiais, a exemplo de latas coletoras de lixo recicláveis; problematizaram-se as causas e as consequências da poluição hídrica, principalmente no que concerne ao Rio Seridó no perímetro urbano de Caicó/RN; implementou-se a organização e a textualização de fatos importantes do mundo e da comunidade escolar de duas escolas, transformando-as em notícias no formato de jornais, editados pelos alunos das escolas; compreensão e exposição de aprendizagens relacionadas aos tipos de clima e formações vegetais, em forma de seminários; discussão da globalização, do comércio mundial e dos blocos econômicos, bem como os meios de transportes na conexão planetária; a construção de maquetes e analisar suas representações, a partir do tema relevo; dentre outras.

4 – Sequências didáticas

Essa ação compreende inúmeras ações de ensino das turmas/séries de Geografia nas escolas sedes do subprojeto (seminários, trabalhos em grupo, visitas técnicas, atividades de campo, oficinas, rodas de conversas, entre outras), realizadas sobretudo no âmbito do Ensino Médio, no programa do Ensino Médio Inovador, com o propósito de auxiliar os estudantes a se preparem para o Exame Nacional do Ensino Médio.

As sequências didáticas essencialmente revelaram-se como um laboratório para estudar o planejamento de aulas e sua execução, bem como a orientação e proposição de resolução de exercícios e atividades de aprendizagem. Dentre os temas destacados nessas aulas esteve a discussão dos Complexos Regionais e seus estereótipos; a consolidação de aprendizagem sobre as relações entre clima e vegetação; a discussão histórico-geográfica da formação industrial brasileira; a discussão da relação entre as questões ambientais e o desenvolvimento sustentável; a discussão da globalização e sua inserção no cotidiano escolar; a discussão da migração a partir de representações cartográficas.

5 – Curta UFRN

Também no âmbito do Ensino Médio, figuraram rodas de conversas sobre o ensino superior com ex-alunos de escolas públicas, hoje graduandos dos cursos de graduação oferecidos pelo CERES/UFRN, e alunos do ensino médio acerca do ingresso na UFRN.

6 – Aqui é meu lugar

Tratou-se da documentação por imagens de aspectos particulares dos lugares onde vivem os alunos das escolas sedes do subprojeto. As atividades decorrentes permitiram o estudo de temas como lugar, paisagem e região.

Conclusão

O PIBID possibilita impactos em diferentes grupos acadêmicos e escolares: na coordenação do projeto, nos bolsistas, nos professores escolares envolvidos e nos alunos da educação básica, tudo isso a partir do acompanhamento e condução de atividades relacionadas ao cotidiano escolar, por meio de práticas didáticas diferenciadas.

Para os alunos bolsistas, a formação docente é amplamente beneficiada com sua inserção no cotidiano escolar, pois essa inserção permite a eles conhecer a infraestrutura e o funcionamento da instituição escolar e sua realidade contextualizada, e permite a inserção de práticas didáticas que potencializaram a iniciação à docência em Geografia, promovendo a articulação entre a agência formadora docente e o campo de trabalho – as escolas sedes do subprojeto.

Nas escolas participantes, perceberam-se melhorias, diversificação e atualização das bases do ensino de Geografia a partir da implementação de metodologia e recursos didáticos, de fontes e de objetivos diversos dos até então praticados, com retorno manifesto pelos próprios alunos da escola, com grupos que aumentavam em número

a cada atividade, em face das repercussões que as atividades geravam no meio escolar.

Na educação básica, houve a promoção de reflexões sobre a necessidade de atualizações, mudanças, permanências na base curricular do curso de licenciatura em Geografia, tais como os conceitos estruturantes, objetivos e as práticas metodológicas. Observou-se que houve mudanças na perspectiva e percepção da realidade vivenciada, por parte dos alunos envolvidos. Além de se observar uma maior interação entre conhecimento científico e saber escolar.

No âmbito da escola, os alunos bolsistas convivem com os futuros colegas, tanto administrativa quanto pedagogicamente, podendo conviver com o cotidiano funcional da instituição escolar, usufruindo da oportunidade de preparar aulas, ministra-las e corrigir atividades. Para o professor-aprendiz, é importante aprender a fazer planejamentos, ou seja, vislumbrar os caminhos possíveis para sua ação docente. Muitos tópicos que poderiam ser traumáticas à sua iniciação docente, tais como a indisciplina dos alunos, a falta de interesse por parte de muitos alunos, a quantidade excessiva de alunos/sala, são minimizadas, pois eles passam a conviver com essas dificuldades, diminuindo o estranhamento que elas causam.

As práticas e resultados alcançados pelo subprojeto Geografia-CERES Caicó, ao longo do ano de 2014, podem ser sintetizadas como positivas e muito significativa para os bolsistas, pois se percebe um amadurecimento na perspectiva da docência e da formação geográfica por parte destes, inclusive com uma parcela dessas experiências refletida na produção de banners, resumos e artigos, apresentados em alguns eventos científicos, incluindo um trabalho premiado em um evento estadual da Geografia.

O PIBID lida com dificuldades próprias da educação básica pública, tais como os baixos IDEBs, as paralizações de classe constantes, a indisciplina e a desmotivação dos alunos nas escolas, que convivem, às

vezes, com o estranhamento do PIBID no espaço escolar. Mas qualquer dificuldade sempre pode ser contornada por meio do diálogo e do planejamento: é o que a experiência vem demonstrando. É inquestionável relevância do Programa para todos os sujeitos envolvidos: os professores universitários, envolvidos na coordenação e na participação do projeto (por se aproximarem da realidade escolar), os bolsistas (por de fato redimensionarem suas experiências de formação), os professores supervisores (por ampliarem suas possibilidades de trabalho escolar), e para os próprios alunos.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papyrus, 1998.

GIDDENS, Antony. As consequências da modernidade. São Paulo: Editora da Unesp, 1991.

HARVEY, David. Condição pós-moderna. São Paulo: Loyola, 1989.

IANNI, Octávio. A sociedade global. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

KANT, Immanuel. Crítica da Razão Pura. Tradução de Manuela Pinto dos Santos e Alexandre Fradique Morujão. 7. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010.

SILVA, Jeane Medeiros. A bibliografia didática de Geografia: história e pensamento do ensino geográfico no Brasil (1814-1930...). 2012. 387 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia, Uberlândia, 2012.

VLACH, Vânia Rubia Farias. Geografia em construção. Belo Horizonte: Lê, 1991.

VLACH, Vânia Rubia Farias. Geografia em debate. Belo Hori

A FORMAÇÃO DO FUTURO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

VIVÊNCIA A PARTIR DE OFICINAS PEDAGÓGICAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA/PR

Léia Aparecida Veiga
Universidade Estadual de Londrina
lveiga.geo@gmail.com

Margarida de Cássia Campos
Universidade Estadual de Londrina
mcassiacampos@hotmail.com

Ricardo Lopes Fonseca
Universidade Estadual de Londrina
ricardolopesfonseca@hotmail.com

RESUMO

Objetiva-se com este trabalho discutir sobre a importância da oficina pedagógica para a formação do futuro professor bem como apresentar experiências de vivências por meio de práticas de oficinas pelos alunos da graduação em Geografia na Universidade Estadual de Londrina/PR. Em termos metodológicos, optamos por uma abordagem qualitativa e, para tanto, realizamos levantamentos de referencial teórico que abarcaram discussões sobre a formação do futuro professor e a indissociabilidade teoria-prática presente nos trabalhos de Vieira & Volquind (2002) e Pimenta & Lima (2012). Também contemplamos levantamentos primários a partir do desenvolvimento de atividades pedagógicas junto às turmas de 3º e 4º anos da licenciatura em Geografia. As oficinas foram planejadas e executadas por licenciandos em geografia junto a turmas do ensino básico. As oficinas, assim como o estágio de regência, permitem ao futuro professor uma vivência de experiência na qual a teoria contribui iluminando a realidade concreta abordada, sendo um momento experiencial real e significativo durante a formação inicial. A partir do trabalho com as oficinas, foi possível notar que além da interação junto ao ambiente escolar, os graduandos, tanto ensinaram como, também, aprenderam. Ensinar, pois houve um vínculo das propostas com os conteúdos formais. Aprenderam, pois passaram a compreender na prática que cada aluno possui formas distintas para realizar o processo de aprendizagem.

Palavras-chave: Formação de Professor; Estágio; Indissociabilidade Teoria e Prática; Oficinas Pedagógicas em Geografia.

Introdução

A formação inicial de professores junto aos cursos de licenciatura tem abarcado uma série de questões que permeiam aspectos legais, teóricos, práticos, organiza-

cionais e operacionais, envolvendo tanto a universidade como os estabelecimentos que ofertam o ensino básico.

Em meio às essas questões, no decorrer de nossa prática enquanto professores responsáveis pela formação do futuro professor

de geografia, o nosso trabalho tem buscado por meio de experiências didático-pedagógicas propiciar uma formação inicial pautada na dimensão reflexiva, investigativa e prático-crítica, buscando principalmente romper com a dicotomia teoria e prática. E, entre as formas de vivências experimentadas pelos alunos da graduação, além do estágio de observação e regência, temos utilizado as oficinas pedagógicas.

Assim, objetiva-se com este estudo, discutir sobre a importância da oficina pedagógica para a formação do futuro professor bem como apresentar experiências de vivências por meio de práticas de oficinas pelos alunos da graduação em Geografia na Universidade Estadual de Londrina/PR.

Em termos metodológicos, optamos por uma abordagem qualitativa e, para tanto, realizamos levantamentos de referencial teórico que abarcaram discussões sobre a formação do futuro professor e a indissociabilidade teoria-prática presente nos trabalhos de Vieira & Volquind (2002) e Pimenta & Lima (2012). Também contemplamos levantamentos primários a partir do desenvolvimento do trabalho junto às turmas de 3º e 4º anos da licenciatura em Geografia.

O texto se encontra estruturado da seguinte forma: inicialmente, realizamos uma breve discussão teórica sobre a formação do professor, abarcando a ideia de indissociabilidade da teoria-prática e as oficinas pedagógicas. Em seguida, apresentamos reflexões sobre o trabalho que tem sido desenvolvido no curso de Geografia da Universidade estadual de Londrina, a partir de prática de oficinas, por parte dos graduandos.

Oficinas pedagógicas e a formação do futuro professor

Nas últimas décadas, os cursos de graduação responsáveis pela formação do futuro professor para atuar na educação básica, têm passado por alterações em sua grade curricular e pressupostos norteadores tanto

da prática escolar como do estágio supervisionado. Várias reflexões e revisões têm sido realizadas, principalmente no tocante às temáticas diretamente correlacionadas ao campo da formação do professor.

Autores como Pimenta e Lima (2012), indicam como percurso profícuo à superação da dicotomia teoria e prática, ainda tão presente nas licenciaturas de diversas áreas, inclusive de geografia. É necessário que os professores responsáveis pelos cursos de licenciatura e, principalmente pelo estágio supervisionado, compreendam que a formação do futuro professor depende tanto das teorias como das práticas.

Assim sendo, o estágio não pode ser entendido a partir de uma visão reducionista seja do instrumentalismo (como fazer, às técnicas, o manejo de classe, preenchimento de fichas e demais papéis burocráticos) seja do criticismo (diz respeito à tentativa de aplicar de forma direta os conhecimentos científico-culturais e psicopedagógicos aprendidos no âmbito da universidade, sem levar em consideração a realidade complexa da escola) (PIMENTA & LIMA, 2012).

No entendimento de Pimenta e Lima (2012, p. 41), “[...] esse reducionismo dos estágios às perspectivas da prática instrumental e do criticismo expõe os problemas na formação profissional docente”. Tais visões só reforçam a forte dissociação da teoria e prática quando direcionadas ao estágio supervisionado dos cursos de licenciaturas, resultando assim “[...] em um empobrecimento das práticas nas escolas, o que evidencia a necessidade de explicitar por que o estágio é teoria e prática (e não prática ou teoria)” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 41), teoria e prática de forma indissociável, ou seja, dentro da atividade docente a prática e a teoria têm que ser algo indissociado, como partes constituintes da práxis (ação transformadora realizada pelo ser humano).

A importância da unicidade teoria-prática reside no fato da mesma pressupor:

[...] relações de interdependência e reciprocidade. Pois, se é na prática que a teoria tem seu nascedouro, sua fonte de desenvolvimento e sua forma de consecução, é na teoria que a prática busca seus fundamentos de existência e transfiguração. A teoria isoladamente não gera transformações, não produz novas e inovadoras realidades, porque ela – a teoria – somente se concretiza por meio da prática que a consubstancia e a aperfeiçoa e a modifica enquanto aprimora e metamorfoseia a própria prática. E, então, não há princípio, não há fim, é como uma espiral em progressiva expansão e em gradual ascensão num intercambiar incessante entre os dois pólos, num permutar contínuo entre teoria e prática (SOUZA, 2001, p. 8).

No entanto, nesta busca por um estágio supervisionado pautado na indissociabilidade entre teoria e prática, segundo Pimenta e Lima (2012), se faz necessário que os professores orientadores de estágios “[...] procedam, no coletivo, junto a seus pares e alunos, a essa apropriação da realidade, para analisá-la e questioná-la criticamente, à luz de teorias. Essa caminhada conceitual certamente será uma trilha para a proposição de novas experiências” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 45). A autora defende a ideia de um estágio com finalidade de aproximação à realidade e não como algo a parte da prática do curso.

Essa nova perspectiva do estágio, delineada pela referida autora, pode ser viabilizada tanto a partir de regência de classe -momento no qual o futuro professor toma para si uma turma e assume por certo período as responsabilidades rotineiras em sala de aula-, como por meio de oficinas pedagógicas, foco de nossa discussão neste estudo.

As oficinas pedagógicas enquanto metodologia de trabalho em grupo apresen-

tam como característica a “[...] construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (CANDAU, 1999, p.23). É um processo de construção do conhecimento, no qual o saber vai sendo elaborado nas diversas etapas, ao “[...] promover a investigação, a ação, a reflexão [...]” (VIEIRA E VOLQUIND, 2002, p. 11), não ficando assim o saber restrito apenas ao resultado final do processo de aprendizagem.

Ou seja, as oficinas envolvem uma série de princípios pedagógicos, como: aprender fazendo e participando; buscar respostas; pensar de forma interdisciplinar; pensar de forma integradora e globalizante; trabalhar em equipe; realizar um projeto de trabalho no qual a teoria ilumina e orienta a prática (VIEIRA E VOLQUIND, 2002).

Neste sentido, as oficinas enquanto práticas pedagógicas produzidas a partir da indissociabilidade de teoria-prática têm o potencial de estimular a autonomia docente (FREIRE, 2009), ao colocar o futuro professor (graduando) como sujeito da produção de sua inteligência no mundo. O mesmo ocorre com o professor supervisor de estágio, que assume o papel de mediador da aprendizagem.

Levando em consideração o potencial das oficinas para a formação dos futuros professores, no curso de Geografia pela Universidade Estadual de Londrina, as mesmas têm sido realizadas a partir de dois enfoques: no primeiro, a partir de parcerias junto aos outros cursos de licenciatura tendo por base temas transversais e, no segundo, utilizando-se de conteúdos básicos previamente estabelecidos no planejamento anual dos professores de geografia do ensino básico, exemplos estes que serão apresentados no texto a seguir.

Oficinas pedagógicas na Semana de Humanidades entre os anos de 2012 a 2014: experiências em educação geográfica com as escolas estadual de Londrina, Cambé e Rolândia-PR

Desde 2012 os professores do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina iniciaram uma parceria com o curso de Ciências Sociais via participação no projeto de extensão “Semanas de Humanidades” tal projeto tem com objetivo promover eventos de educação e cultura nas escolas públicas de Londrina e região, neste sentido a universidade se aproxima destas instituições desenvolvendo algumas atividades: palestras, cursos, oficinas pedagógicas, exposições, aulas de laboratório, apresentações musicais e teatrais, ou seja, uma gama de práticas pedagógicas capaz de induzir a reflexão dos educandos sobre suas condições de vida com possibilidades de ampliação e expansão de uma consciência crítica e reflexiva sobre o mundo.

Neste sentido os estudantes do curso de licenciatura em Geografia do terceiro e quarto ano organizam oficinas pedagógicas contemplando diversas temáticas em especial relativas às questões contemporâneas como: multiculturalismo, conflitos mundiais da atualidade, racismo, o respeito às pessoas com necessidades educacionais especiais, violência nas grandes cidades, gênero, educação socioambiental, dialogo sobre o lugar e o território. Estas atividades foram incorporadas como parte de estágio obrigatório nas disciplinas de Ensino de Geografia e Estágio de Vivência e Didática de Geografia e Estágio Supervisionado ministrada no terceiro e quarto ano respectivamente.

No momento de preparação das intervenções pedagógicas as maiores dificuldades enfrentadas pelos estudantes é encontrar uma atividade prática que consiga dialogar com a temática pensada para a oficina, e que possa induzir o educando da escola básica a realizar uma ação tendo como base a

reflexão teórica, neste sentido, tal atividade exige dos futuros professores criatividade e aparece como um desafio na construção dos saberes que constituirão a profissão.

Sempre priorizamos o dialogo com os jovens do ensino médio, como apontamos anteriormente os temas versam sobre questões do mundo hodierno e das possibilidades de intervenção e atuação política da juventude no seu espaço de vivência.

Em relação à organização das oficinas pedagógicas primeiramente orientamos os estudantes da Universidade dialogar acerca do saber cotidiano dos jovens sobre a temática apresentada, depois pensar esse saber a luz do conhecimento científico, após esse debate segue uma atividade prática, para sistematizar o que foi discutido nos momentos anteriores e sugere-se que no final seja aplicada uma verificação de aprendizagem para que o trabalho dos futuros professores seja avaliado. É importante ressaltar a autonomia e a autoria dos estudantes aos decidirem acerca do tema da oficina para que os mesmos se sintam a vontade no momento do dialogo com os educandos da escola básica.

Geralmente organizamos as equipes com dois ou três graduandos que primeiramente escolhem um tema do qual possuem domínio teórico, dentre aqueles que encaixam na temática geral das Jornadas de Humanidades, depois segue a definição dos objetivos, conteúdos, metodologias, recursos didáticos e verificação de aprendizagem que se constituirá na sequência didática final das oficinas pedagógicas. Assim que os estudantes conseguem finalizar o roteiro da oficina novamente eles se reúnem com os professores orientadores da universidade para apresentar a intervenção pedagógica e realizar os últimos ajustes.

Geralmente no dia de aplicação das oficinas, organizamos um ônibus da universidade no sentido que o deslocamento seja em conjunto com todos os colegas de sala, neste espaço de tempo percebemos que há

uma construção de conhecimento didático e trocas de experiências entre os estudantes, uns ensinam os outros, oferecem dicas, acalmam os mais ansiosos e incentivam os desestimulados e inseguros.

Percebemos uma recepção positivas por parte dos educandos da escola básica, talvez isso ocorra devido à presença dos estudantes da universidade na escola, ao se colocarem como professores os graduandos com idade muito próxima aos alunos do ensino médio despertam interesse nestes últimos, em param para ouvir o que os futuros professores tem a dizer, o formato de uma aula via oficina também agrada os jovens do ensino médio, nesta intervenção os educandos são mais ativos, conseguem se colocar perante os debates porque os temas são direcionados a juventude, sendo mais fácil relacionar o cotidiano com o conteúdo.

Vieira & Volquind (2002) destacam o caráter dinâmico da oficina e o papel de liberdade e autonomia dos sujeitos sociais no processo de aprendizagem:

Na oficina surge um novo tipo de comunicação entre professores e alunos. É formada uma equipe de trabalho, onde cada um contribui com sua experiência. O professor é dirigente, mas também aprendiz. Cabe a ele diagnosticar o que cada participante sabe e promover o ir além do imediato (VIEIRA & VOLQUIND, 2002, p.17).

Entre os resultados obtidos percebemos que tais oficinas aparecem como um desafio a ser vencido pelo licenciando, na descoberta entre a indissociabilidade do saber/fazer, onde teoria constrói prática e prática constrói teoria por meio das interações sociais do processo de aprendizagem, pois os graduandos criam atividades que relacionam a vivência teórico-prática dos educandos a partir de discussões de temáticas educacionais.

Nas escolas ocorre também o encontro entre os graduandos de Geografia e de Ciências Sociais, este fato leva a um fortale-

cimento da parceria entre os professores e alunos dos dois cursos com uma importante troca de saberes e fazeres que possibilitem sempre o diálogo entre essas duas ciências a partir do tratamento em conjunto de debates educacionais contemporâneos no sentido de ampliar a leitura e conhecimento de mundo e garantir aos educandos destas escolas uma intervenção significativa em suas realidades.

As oficinas pedagógicas como possibilidade prática no Estágio de Vivência Docente no curso de geografia na Universidade Estadual de Londrina/PR

No curso de Geografia, da Universidade Estadual de Londrina – UEL, como é o caso de inúmeras instituições, os graduandos ao realizarem a matrícula para o ingresso no 3º ano (5º período em algumas universidades) do curso devem optar pela licenciatura ou bacharelado (o aluno que dispõe de tempo pode fazer a escolha de cursar concomitantemente as duas habilitações desde que seja em turnos diferentes).

O caráter básico dos períodos de estágio se dá, nesta instituição, da seguinte forma:

- 3º ano: observação e monitoria;
- 4º ano: observação e regência.

Nos dois anos da licenciatura os graduandos aplicam, ao final do período de estágio, uma oficina pedagógica elaborada por cada um deles. Contudo, neste tópico será dada ênfase à experiência adquirida com a turma do 3º ano.

Inicialmente, o docente da disciplina “Estágio e Vivência Docente” esclarece e contextualiza que uma oficina pedagógica possui um caráter de poder ser utilizada como uma metodologia de trabalho coletivo, que se caracteriza pela “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências” (CANDAU, 1999, p. 23). De modo que o conhecimento se estabelece no processo de construção dos saberes.

Desta forma, torna-se possível desenvolver uma experiência tanto de ensino quanto de aprendizagem, de modo que professor e aluno construam juntos os saberes, levando-se em consideração o “[...] tempo-espço para vivência, a reflexão, a conceitualização: como síntese do pensar, sentir e atuar. Como ‘o’ lugar para a participação, o aprendido e a sistematização dos conhecimentos” (CANDAUI, 1999, p. 23).

Os licenciandos, no ano de letivo de 2015 aplicaram suas oficinas nas escolas em que realizaram suas observações e monitorias. Neste sentido, o docente exigiu que os mesmos elaborassem suas práticas com base nos conteúdos que o professor do ensino básico estivesse trabalhando em sala de aula.

Contudo, foi exigido dos estagiários que as oficinas tivessem fossem criativas e dinâmicas, de modo que esses graduandos contribuíssem com algo para o professor que os receberam. Estabelecendo, portanto, uma relação de troca, do professor da escola que possui experiência e dos estagiários que procuram levar possíveis novidades aos professores que estão distantes das universidades há tanto tempo.

Neste sentido, os mais diversos tipos de propostas de oficinas surgiram no decorrer do processo de elaboração. Coube ao docente, na universidade, mediar e auxiliar os graduandos na condução dessa ação.

As oficinas aplicadas foram as seguintes:

- A América Latina em recortes;
- A globalização no cotidiano dos discentes;
- A importância das florestas e os riscos do desmatamento;
- Descobrir o “meio ambiente” escolar;
- Divisão dos continentes e o ludismo;
- Dominó dos Domínios Morfoclimáticos;
- Educação Ambiental e o Uso das lixeiras de coleta seletiva;
- Formas lúdicas de apresentar o conceito de território;
- Lambe-lambe: uma experiência crítica;

- Mapa conceitual como processo de aprendizagem em Geografia;

- Meio Ambiente: construindo uma composteira;
- Movimentos sociais no Brasil com enfoque ao MST;
- Pichações: suas territorialidades no espaço urbano;
- Precipitações e construção de um pluviômetro;
- Quebra-cabeça cartográfico;
- Sensibilização acerca do uso de Energia elétrica.

As oficinas aplicadas pelos estagiários possuem uma rica variação temática, uma vez que ao menos uma categoria da Geografia (lugar, paisagem, região, território, natureza e sociedade) foi abordada.

Outro ponto importante a ser destacado diz respeito à ludicidade das atividades, de modo que a preocupação dos licenciandos consistia em abordar os temas de modo dinâmico e crítico.

Após realizarem as oficinas, os estagiários se reúnem com o docente na universidade e realizam o chamado feedback, de maneira que possam trocar suas experiências e impressões acerca do ambiente escolar. Contribuindo, também, para a melhoria qualitativa da formação inicial.

Considerações Finais

O trabalho com as oficinas foi satisfatório tendo em vista o envolvimento ativo, ainda que em graus diferentes, por parte dos graduandos. Os mesmos se fizeram presentes na seleção dos conteúdos, planejamento, discussão e execução das oficinas de forma reflexiva e decisiva. As equipes realizaram pesquisas e leitura, objetivando encontrar na teoria, elementos que pudessem nortear tanto a abordagem dos conteúdos como as decisões no tocante a condução dos trabalhos junto aos alunos do ensino básico.

Ao final das oficinas, durante o feedback em sala de aula, verificamos que dentre os pontos positivos, podem ser destacados: a pesquisa no momento de preparação das oficinas e o comprometimento da maior parte dos envolvidos em todas as etapas dessa experiência. Conjuntamente, outro ponto positivo foi a receptividade dos participantes, fato que contribuiu para maior interação no momento do desenvolvimento da oficina, agregando para a formação tanto dos graduandos como dos grupos que participaram das oficinas.

Com as oficinas pedagógicas, foi possível notar que além da interação junto ao ambiente escolar, os estagiários, tanto ensinaram como, também, aprenderam. Ensinar, pois houve um vínculo das propostas com os conteúdos formais. Aprenderam, pois passaram a compreender na prática que cada aluno possui formas distintas para realizar o processo de aprendizagem. Desta forma, o estagiário entende que precisa encontrar formas de facilitar a aproximação entre os saberes prévios do estudante e o saber oriundo do currículo escolar.

REFERÊNCIAS

CANDAUI, V. M. Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: CANDAUI, V. M., ZENAIDE, M. N. T. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos, João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos; Secretaria da Segurança Pública do estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão, 1999.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

VIEIRA, Elaine, VOLQUIND, Lea. “Oficinas de Ensino: O quê? Por quê? Como?”. Porto Alegre. EDIPUCRS, 2002.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

SOUZA, N. A. de. A relação teoria-prática na formação do educador. Semina: Ciências Sociais e Humanas, Londrina, v. 22, p. 5-12, set. 2001.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E ESTÁGIO CURRICULAR OBRIGATÓRIO

EXPERIÊNCIAS DO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Margarida de Cássia Campos
Universidade Estadual de Londrina
mcassiacampos@hotmail.com

Léia Aparecida Veiga
Universidade Estadual de Londrina
lveiga.geo@gmail.com

Ricardo Lopes Fonseca
Universidade Estadual de Londrina
ricardolopesfonseca@hotmail.com

RESUMO

O estágio curricular obrigatório é uma atividade de formação docente capaz de garantir uma flexibilidade crítica sobre a prática educativa, não se reduzindo a um espaço formal de aprendizagem. O presente artigo tem como finalidade debater o estágio no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina enquanto fundamental na formação do profissional docente, momento onde ocorre a sistematização dos conhecimentos apreendidos na universidade com os da experiência. Na construção do texto utilizamos a metodologia qualitativa que permite a reflexão e a interpretação dos fatos pelos pesquisadores à luz das teorias, via um contato direto e interativo com o objeto de estudo. Como procedimento metodológico realizamos seleção de algumas obras, leitura e fichamento das mesmas, organização e sistematização do trabalho de orientador de estágio. Espera-se com esse texto ampliar os debates acerca do formato dos estágios nos cursos de licenciatura em Geografia, bem como dialogar acerca de uma formação de professor que busque o aperfeiçoamento de sujeitos sociais críticos para exercerem a profissão docente.

Palavras-chave: Formação de professores, estágio, educação geográfica;

Introdução

O presente artigo tem como finalidade debater o estágio curricular no curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina enquanto atividade fundamental para uma formação crítica do profissional docente.

Para montar a redação do texto utiliza-

mos como procedimento metodológico: seleção de algumas obras, leitura e fichamento das mesmas, organização e sistematização do trabalho de orientador de estágio. No decorrer do texto procuramos responder a seguinte questão: Como se desenvolve as atividades do estágio curricular no curso de formação de professores de Geografia da Universidade Estadual de Londrina?

Metodologia

O presente texto apresenta uma discussão tendo como base a metodologia qualitativa que permite a reflexão e a interpretação dos fatos pelos pesquisadores à luz das teorias, via um contato direto e interativo com o objeto de estudo.

Estágio curricular obrigatório e formação de professores de Geografia

A organização de atividades formativas para dar conta da complexidade de formar um professor é uma tarefa extremamente complexa que requer muito diálogo com as várias áreas do conhecimento e cuidado no desenho do currículo dos cursos de licenciatura.

Freire (2014) indica que a formação docente deve primar pela construção de sujeitos que possam promover uma prática educativa progressiva em favor da autonomia dos educandos, por isso ao formar os formadores de professores precisam articular atividades que vão ao encontro da construção de saberes indissociáveis entre prática e teoria, objetivando a produção da práxis que seja vivenciada, renove e rearticule todos os saberes e que consiga construir uma prática reflexiva que favoreça a visão de uma educação emancipadora e humanizadora que possa conscientizar e politizar o sujeito em formação rumo a sua autonomia.

Conclui que o estágio, nessa perspectiva, ao contrário do que se propugnava, não é atividade prática, mas atividade teórica, instrumentalizadora da práxis docente, entendida esta como a atividade de transformação da realidade. Nesse sentido, o estágio atividade curricular é atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, este sim objeto da práxis. Ou seja, é no trabalho docente do contexto da sala de aula, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que a práxis se dá. (PIMENTA e LIMA, 2005/06, p. 10)

Neste sentido o estágio curricular obrigatório, aparece como uma atividade de formação capaz de garantir uma flexibilidade crítica

sobre a prática educativa, não se reduzindo apenas um espaço formal de aprendizagem, mas de reflexão sobre o próprio trabalho. Portanto, o Conselho Nacional de Educação (2001) no parecer número 21 aponta que o estágio curricular deve ser:

Um tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício. Assim o estágio supõe uma relação pedagógica entre alguém que já é um profissional reconhecido em um ambiente institucional de trabalho e um aluno estagiário.

Segundo Vieira Pinto (1994) na formação de professores é importante dialogar sobre os elementos básicos que caracterizam a prática docente, o referido autor aponta quatro: saber o que e por que ensinar, saber a quem ensinar, escolher como ensinar de acordo com cada situação e analisar e avaliar se ensinou. Ou seja, praticar a pedagogia da pergunta caminho que abrange a prática, a reflexão teórica e a prática reflexiva.

Muitos pesquisadores como: Nunes (2001), Monteiro (2001), Pimenta (2002) e Lessard (2005), estudaram nos últimos anos sobre os saberes docentes, como os mesmos são adquiridos, ressignificados e modificados. Tardif(1991) destaca que os saberes docentes deve ser plural, formado por uma amalgama mais ou menos coerente de saberes oriundos da formação profissional, currículo, disciplina e experiência. Esse último não pode ser desconectado da teoria, a teoria precisa oferecer “luz” para compreensão da prática. No curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina as atividades do estágio curricular obrigatório procuram incentivar os estagiários articularem os saberes que eles adquiriam ao longo da sua vida acadêmica(educação formal), ou seja a luz dos fundamentos teóricos das disciplinas e daqueles oriundos da vida em comunidade

(educação informal) com os aprendidos na prática, de modo a construir a identidade pessoal da profissão.

Neste sentido Pimenta e Lima (2005/06), Pimenta (2001) destaca que o estágio curricular docente não se reduz em observar, imitar modelos, sem uma análise reflexiva e crítica fundamentada teoricamente e correlacionada com a realidade social onde o ensino se processa, teoria e prática fragmentada gera equívocos graves no processo de formação profissional.

Portanto Pimenta e Lima aponta:

Nesse processo, o papel das teorias é o de iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação, que permitam questionar as práticas institucionalizadas e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, se colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade (2005/06, p.8)

Por isso, o estágio não pode ser uma imitação de modelos, uma instrumentação técnica, ou um simples treinamento de habilidades e competências. A profissão docente é uma prática social precisa intervir na realidade, é necessário ser institucionalizada de ação.

Porém, em geral o estágio sempre foi visto dissociado da teoria e neste sentido, foi atribuído ao mesmo um valor menor, porque nas estruturas de poder curricular a teoria aparece como mais importante do que a prática. E bem verdade que muitas vezes os professores formadores organizam o estágio curricular de forma que o mesmo seja apenas uma imitação de modelos.

Mas sabemos que é necessário que o estágio seja bem fundamentado, orientado e estruturado de forma que os estagiários possam analisar com criticidade a prática docente, sendo um momento de construção do conhecimento por meio de reflexão, análise e problematização onde os futuros professores se apropriem:

[...] da compreensão dessa complexidade das práticas institucionais e das ações aí praticadas por seus profissionais, como possibilidade de se prepararem para sua inserção profissional. É, pois, uma atividade de conhecimento das práticas institucionais e das ações nelas praticadas (PIMENTA e LIMA, 2005/06, p. 7 e 8).

Sendo assim, cabe salientar que a pesquisa é de fundamental importância para que o estagiário possa desenvolver postura e habilidades de pesquisador, a partir de situações que possam levá-lo a compreender e problematizar as situações que o mesmo observa. Assim eles podem interrogar sobre as práticas observadas, investigar a natureza do trabalho docente, documentar este trabalho, realizar leituras para compreendê-lo, dialogar com seus pares acerca da essência da docência e por último construir uma forma de compreensão e interpretação da realidade vivenciada (MENGA, 2001, PIMENTA e LIMA 2005/06)

Tendo essas concepções como base, o estágio curricular de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina incentivar a pesquisa no estágio e o estágio como pesquisa a partir de práticas pedagógicas que serão analisadas neste texto.

A procura dos professores formadores nesta instituição é sempre de valorização e reflexão das experiências vivenciadas pelos estagiários seja na universidade ou escola, no sentido de valorizar os saberes que eles adquirem nos diversos espaços de aprendizagem formais e informais. Entendemos que o estágio deve se constituir como um espaço de mediação reflexiva entre universidade, escola e sociedade, de modo que o sujeito em formação consiga ter uma visão ampla da complexidade e diversidade de sua profissão e de sua função social no mundo hodierno.

Estágio de vivência docente no terceiro ano do curso de licenciatura da UEL: primeiras aproximações com a escola

O terceiro ano do curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Estadual de Londrina-UEL, é marcado pela primeira aproximação dos graduandos com os estágios na escola básica. A disciplina “Ensino de Geografia e Estágio de Vivência Docente” por meio dos objetivos possibilita a compreensão do papel da escola e do professor de Geografia no ensino regular, frente à sociedade contemporânea. Permite-se, ainda, ao graduando dialogar acerca das bases teóricas, metodológicas e epistemológicas da Geografia, enquanto ciência, confrontando-os com a perspectiva didático-pedagógica aplicada em sala de aula, além de discutir temas como currículo, livro didático, interdisciplinaridade e multiculturalidade sobre a perspectiva do olhar para a educação geográfica.

A percepção da escola, enquanto campo de vivência e de observação é fundamental nesta etapa de estágio, sendo possível refletir acerca de ações de intervenção direta e semi-direta, de modo a permitir ao estagiário a compreensão acerca dos elementos próprios da realidade da escola, do professor e dos educandos que ali estão inseridos.

O momento de observação do ambiente escolar se faz importante, pois trata-se de uma ação que permite a reflexão, bem como a discussão referente à prática realizada, proporcionando ao licenciando um contato inicial com a realidade da sala de aula.

Esse período do estágio possibilita ao graduando um contato direto com o espaço escolar, de modo que o licenciando possa ser apresentado à organização e aos problemas pelos quais a instituição de ensino passa diuturnamente; além de verificar como o currículo (conteúdos e as metodologias de ensino) é contemplado em sala de aula, como se estabelece o processo de elaboração do planejamento do trabalho docente, a relação professor x aluno e professor

x equipe pedagógica, além dos obstáculos que envolvem o processo de aprendizagem e de relacionamento dos educandos.

Os licenciandos são submetidos, ao longo do ano letivo, ao menos a seis etapas distintas que possuem relações entre si:

1ª Etapa – Reconhecimento do Ambiente Escolar: num primeiro momento os estagiários são apresentados à equipe pedagógica da instituição; em seguida eles passam a conhecer o professor que irá recebê-los em suas aulas. Essa ação ocorre em duas instituições, uma que oferta o ensino fundamental e outra o ensino médio. Os licenciandos cumprem 60 horas de estágios, sendo 30 horas em cada instituição. Nesta etapa, ainda, os estagiários fazem a leitura do Projeto Político Pedagógico – PPP das escolas que irão observar. Na organização e distribuição desses licenciandos nas instituições faz-se como recomendável que o estagiário seja alocado em uma escola na área central e que a outra instituição esteja localizada na periferia da cidade, de modo que o graduando possa comparar as distintas realidades. No encontro com os professores supervisores fica estabelecido, ainda, o período do estágio de modo que o/a docente possa fornecer aos licenciandos previamente os conteúdos que serão ministrados no decorrer daquele período;

2ª Etapa – Elaboração do Projeto de Estágio: nesta etapa, com base no conteúdo que o supervisor irá trabalhar no período de estágio, os licenciandos realizam a elaboração de um projeto de estágio com caráter de Intervenção Pedagógica, que se constitui em: i) contextualização teórica da disciplina de Geografia; ii) função do professor desta disciplina frente a diversidade de alunos/as que é possível encontrar hoje nas instituições de ensino; iii) diagnóstico socioeconômico da escola e de aprendizagem dos estudantes com base no PPP da instituição; e iv) plano de atividades (mínimo de três) para serem aplicadas pelos supervisores (se os mesmos concordarem);

3ª Etapa – Aplicação dos Planos de Atividades e Monitoria: este momento tem início a partir do término das etapas anteriores. Nesta etapa os estagiários vão para a sala de aula observar e realizar monitoria quando for solicitado. Atuando enquanto monitores, os licenciandos auxiliam os alunos na realização das atividades, bem como fornecem ao professor da sala materiais didáticos referentes a determinados conteúdos. Os graduandos, ainda, apresentam ao professor um plano de atividades relacionados ao conteúdo trabalhado em sala, que poderá, ou não, ser utilizado pelo mesmo no decorrer do período de estágio;

4ª Etapa – Aplicação de Oficina Pedagógica: esta atividade ocorre após o período de observação e monitoria realizada nas escolas. Os estagiários escolhem um tema ou um conteúdo, elaboram e aplicam uma oficina pedagógica, podendo ocorrer na mesma instituição onde realizou-se o estágio ou em outra escola.

5ª Etapa – Elaboração e Divulgação de um Artigo Científico: inicialmente os estagiários confeccionam um artigo científico realizando uma revisão bibliográfica acerca de uma temática que envolva o ensino de Geografia contextualizando com uma prática observada e/ou aplicada durante o período de estágio. Num segundo momento, este artigo deverá ser submetido e apresentado no Evento de Ensino de Geografia da UEL que ocorre todo final de ano letivo;

6ª Etapa – Elaboração do Relatório Final: nesta última etapa os estagiários fazem um relato seguido de análise crítica das ações observadas e desenvolvidas durante o período de estágio de observação e monitoria realizado no ensino fundamental e médio.

Em suma é por meio do estágio de observação e monitoria que o licenciando confronta a teoria com a prática, bem como percebe a complexidade que envolve a profissão, marcada por inúmeros desafios, sendo neste período que o graduando vai se identificando com a profissão docente e ao mesmo tempo se preparando para a fase seguinte, o estágio de regência.

Considerações sobre o estágio supervisionado no quarto ano de licenciatura

No quarto ano do curso de licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina-UEL, os graduandos cursam a disciplina Didática da Geografia e Estágio Supervisionado, além da discussão teórica no decorrer das aulas, os mesmos têm a possibilidade de contato direto com a regência por um determinado período em uma escola de preferência da rede pública de ensino.

Em se tratando especificamente da parte prática da disciplina, no decorrer do ano letivo, realizamos a discussão e elaboração de quatro atividades consideradas de suma importância no processo de formação do futuro professor, sendo elas: a) o projeto de estágio; b) regência de sala de aula; c) o artigo acerca da prática do estágio supervisionado; d) a produção de um portfólio individual. São atividades que contribuem de forma significativa na formação do futuro professor, ao passo que as mesmas envolvem o estudo e a reflexão, a problematização e a proposição de soluções, ou seja, “[...] envolve o experimentar situações de ensinar, aprender a elaborar, executar e avaliar projetos de ensino [...]” (PIMENTA & LIMA, 2012, p. 55).

A elaboração do projeto de estágio geralmente tem início com o reconhecimento do ambiente escolar e a leitura do projeto político pedagógico. Cada dupla (a regência ocorreu em duplas), é conduzida pelo professor supervisor de estágio à escola na qual farão a regência, sendo apresentados ao professor regente das turmas objeto do estágio. O foco neste primeiro momento é a caracterização e reflexão sobre aspectos relacionados à localização do estabelecimento de ensino; histórico ressaltando elementos importantes do período compreendido entre a fundação e dias atuais; perfil socioeconômico da comunidade escolar; condições físicas e materiais da escola; etc.

O segundo passo para a elaboração do projeto de estágio ocorre a partir do momento que as duplas se direcionam à escola para fazer a observação das turmas do professor regente assim como para definirem qual turma ficará com cada membro da dupla. No decorrer dos dias de observação os estagiários buscam apreender aspectos referentes à relação aluno x professor e aluno x aluno, faixa etária, indisciplina, condições de aprendizagem, enfim aspectos que darão uma visão crítica das aulas de Geografia e da dinâmica da escola.

No projeto de estágio, o graduando sistematiza por escrito a observação das turmas buscando apreender elementos que possam agregar no momento de sua regência, e assim romper com o criticismo vazio conforme discutido por Pimenta e Lima (2012), ou seja, o estagiário não estava indo lá “[...] somente para rotular escolas e seus profissionais como tradicionais ou autoritários” (PIMENTA & Lima, 2012, p. 40).

Ao término da observação, em posse do planejamento anual do professor regente, da ciência da turma que optou por realizar a regência e das datas de desenvolvimento da regência, as duplas começam a pesquisar sobre os temas, conceitos e ideias que abordará nas aulas, objetivos pedagógicos (gerais e específicos), metodologia de ensino, cronograma, recursos didáticos, formas de avaliação e bibliografia, elementos estes que irão compor o Plano de Trabalho Docente. Nesta terceira parte de elaboração dos planos de aulas e de pesquisas sobre os conteúdos geográficos, chamamos atenção para o papel do professor supervisor, principalmente em relação ao conhecimento geográfico, ao passo que o mesmo passa atuar no coletivo, junto a seus pares e alunos do estágio (PIMENTA & LIMA, 2012), buscando aproximar os graduandos dos professores universitários especialistas, diminuindo as distâncias entre o estágio e as disciplinas consideradas de tronco comum em cursos com duas habilitações.

Com os planos de aulas e todo o material necessário, os estagiários estão prontos para a quarta etapa, ou seja, a regência de sala de aula, nesta etapa a formação docente atinge o mais alto grau, porque é nesta que todos os saberes teóricos são ressignificados a luz da experiência. Ao encerrar o estágio, os discentes realizaram as reflexões e sistematização final do projeto de estágio de regência, por meio da produção de artigo científico e elaboração de um portfólio. Cada dupla retoma a escrita do projeto de estágio buscando tecer considerações sobre todo o período de regência. É neste momento também que os graduandos -sob a orientação do professor supervisor- começaram a escrever um artigo a partir da prática do estágio, buscando refletir sobre um ou mais aspectos que lhe chamou a atenção enquanto trabalhavam com as turmas, após a correção deste texto pelo professor orientador, os mesmos são submetidos à comissão científica do Encontro de Ensino e Mostra de Estágio realizado anualmente pela equipe de professores da área de ensino do departamento de Geociências da UEL.

Por fim, os graduandos produzem o portfólio individual contemplando caracterização e síntese reflexiva que segue dividida em três partes: a) descrição e análise de experiências vivenciadas no decorrer de sua vida até o período anterior ao último ano da graduação e reflexão sobre a construção da identidade profissional; b) descrição e análise das atividades propostas no decorrer da disciplina de Didática da Geografia e Estágio Supervisionado e elaboração de um texto buscando refletir sobre o que pensava antes e o que pensa agora; c) escrita de texto contendo a avaliação e auto-avaliação do estágio de regência e, para finalizar elaborar um texto buscando analisar o que as atividades desenvolvidas na disciplina (incluindo o estágio) e apresentadas no portfólio possibilitaram em relação a sua formação na docência e, em que medida mudou o seu pensamento quanto às perspectivas para o ensino de Geografia.

Considerações Finais

A formação de professores aparece como uma questão fundamental no contexto mais amplo dos debates da educação brasileira.

A escolha das atividades de estágio curricular apresenta-se como um desafio para a equipe de professores formadores que atuam nos cursos de licenciatura. Na Universidade Estadual de Londrina, o eixo norteador do estágio é a relação indissociável entre teoria e prática como princípio fundamental da formação de um profissional crítico.

Acreditamos que o estágio é um momento de descoberta, fundamental em especial para os estagiários que ainda estão em dúvida se serão ou não professores, percebemos que ao entrarem em contato com a escola e com a realidade da sala de aula, descobrem-se professores e se encantam com a profissão, como também pode ocorrer o contrário. Isso demonstra que é na experiência que a formação faz sentido, onde a teoria se transforma em prática, a prática ressignifica a teoria e formula novas teorias.

Referências

- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 21, 2001.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários para a prática docente*. Rio de Janeiro: Paz na Terra, 1996.
- MENGA, Ludk. O professor, seu saber e sua pesquisa. *Educação e Sociedade: Campinas*, v.22, n.74, p. 45-51, abril 2001.
- MONTEIRO, Ana Maria Ferreira. Professores: entre saberes e práticas. *Educação e Sociedade: Campinas*, v.22, n.74, p. 52-62, abril 2001.
- TARDIF, Maurice, *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1991
- LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis RJ: Vozes, 2005.
- NUNES, Célia Maria Fernandes. *Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira*. *Educação e Sociedade: Campinas*, v.22, n.74, p. 07-17, abril 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____.; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência: diferentes concepções. *Revista Poiesis: Tubarão (SC)*, v. 3, n. 3 e 4, p.5-24, 2005/2006.

_____.; LIMA, Maria Socorro Lucena. *Estágio e Docência*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VIEIRA PINTO, Álvaro. *Conceito de Educação: Forma e conteúdo da educação e as concepções ingênua e crítica da educação*. In: *Sete lições sobre a educação de adultos*. São Paulo: Cortez, 1994, p. 29-57.

EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Ricardo Lopes Fonseca
Universidade Estadual de Londrina
ricardolopesfonseca@hotmail.com

Margarida de Cássia Campos
Universidade Estadual de Londrina
mcassiacampos@hotmail.com

Léia Veiga
Universidade Estadual de Londrina
lveiga.geo@gmail.com

RESUMO

O ensino geográfico apresenta possibilidades de transformações no próprio âmbito de estudos, tanto no espaço urbano como também no rural. O aluno dessa disciplina, residente, em sua maioria, no meio urbano. Este consegue receber uma quantidade maior de informações pelo fato de estar mais próximo de determinadas fontes, como televisão, jornais, internet, enfim, toda informatização disponível. A acessibilidade dessas informações ainda é bastante restrita para os moradores de áreas rurais, especialmente os mais distantes dos centros urbanos. O espaço rural não pode ser representado apenas pela localização da sala de aula, já que a paisagem à disposição possibilita ao educador experimentar, em comum com seus alunos, o panorama rural, que pode ser vivenciado por meio do conteúdo exposto em sala de aula. A Geografia possui a característica necessária para auxiliar na educação do campo oferecendo metodologias que possibilitam aos alunos uma maior compreensão da existência de lugares, territórios, paisagens e ainda referências às vinculações sociais e naturais construídas de formas diferenciadas, com aproveitamento satisfatório. Este artigo possui objetivo de relatar duas situações que envolvem aplicações de oficinas pedagógicas em duas escolas do campo. Essas aplicações foram realizadas por estagiários do 3º e 4º ano do curso de Geografia da Universidade Estadual de Londrina – UEL.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Educação do Campo; Formação Docente.

Introdução

Por muitos anos, os professores de Geografia enfrentaram muitas dificuldades para exercitarem suas atribuições nas escolas situadas em áreas rurais, já que o conteúdo era desenvolvido para ser estudado nas escolas urbanas. Dessa maneira, os alunos das escolas urbanas. Por conta dis-

so, os alunos das escolas rurais não conseguiam captar os assuntos relacionados à cidade.

Essa situação começou a se reverter com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 e as Diretrizes Operacionais para a Educação nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01/2002).

Hoje a situação é outra; as dificuldades não se apresentam com tanta frequência já que os conteúdos expostos nas escolas rurais receberam a tão aguardada adequação.

Metodologia

Este artigo fornece uma discussão teórica com o objetivo de abordar uma metodologia qualitativa de modo que se permita realizar a reflexão e a interpretação dos fatos pelos pesquisadores, articulando teoria com a prática vivenciada.

Referencial Teórico

Apesar de não mencionar de maneira específica a Educação do/no Campo, a Constituição de 1988, no seu artigo 206 estabelece que é preciso existir “[...] igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e que a “educação, é direito de todos e dever do Estado e da família” (BRASIL, 1988).

Mesmo com essa determinação, sabe-se, no entanto, que essa igualdade de acesso à escola jamais aconteceu na sua totalidade, sendo que muitos obstáculos enfrentados durante a história do ensino permanecem visíveis, ocorrendo ainda hoje, mesmo com toda propaganda imposta pelos chamados governos “democráticos”.

Estudos específicos relacionados a esse assunto mostram que os progressos mais expressivos continuam sendo aqueles verificados após a Constituição já referida, que proporcionou alguns direcionamentos para a obtenção de direitos sociais que historicamente haviam sido usurpados.

Faz-se importante admitir que a LDBEN nº 9.394/96 conseguiu oferecer alguns “avanços”, possibilitando benefícios destinados às políticas educacionais para o meio rural, mesmo sabendo que em meio a essas determinações governamentais os interesses políticos dos considerados neoliberais estejam presentes.

A própria LDBEN nº 9.394/96, no seu artigo 28, requer um direcionamento claro à escola localizada no meio rural. Esse artigo estabelece que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:
I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Mesmo com essa indicação exigida por essa LDBEN o acesso à educação básica para os alunos residentes no meio rural, não representa a mesma consideração dos movimentos sociais e da academia científica com referência à educação do e no campo. Isso acontece pelo fato de a LDBEN nº 9.394/96 priorizar a lapidação de mão de obra buscando colocação no mercado de trabalho, enquanto os movimentos sociais e a academia consideram a educação desenvolvida no campo como transformação da sociedade e formação da cidadania.

A Lei 9.394/96 pode ser considerada omissa quando não se refere à possibilidade do prosseguimento dos estudos após a conclusão do ensino médio nas escolas situadas no meio rural, sendo que estudos acadêmicos mostram que uma grande parte dos que conseguem concluir o ensino médio nessas escolas não continuam seus estudos. Sabe-se que essa ocorrência se faz especialmente pela inexistência de políticas públicas que possam fazê-los cursar o ensino superior.

Não se pode negar, porém, que a LDBEN nº 9.394/96 conseguiu oferecer algumas conquistas consideráveis. Reconhece-se que foram criadas condições legais, jurídicas e políticas, para o desenvolvimento de uma educação que valorizasse o homem e a mulher que vive e sobrevive nas áreas rurais de nosso país.

Entende-se, assim, que antes da existência da presente lei, o direito a uma educação efetivamente direcionada às escolas do campo era respeitado pelas autoridades governamentais. Sabe-se também que as negligências persistem, no entanto, os embates organizados e acadêmicos, desenvolvendo importantes pesquisas científicas, vem contribuindo com as discussões políticas, possibilitando a abertura de diálogos junto aos órgãos governamentais ligados à educação.

Objetivando estabelecer uma relação com as Diretrizes Curriculares Nacionais, foram criadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

Essa inovação se deu por meio de Resolução do Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica (Resolução CNE/CEB nº 01/2002), a partir do Parecer CNE/CEN nº 36/2001.

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, art.2º, parágrafo único CNE/CEB, 2002).

Essas Diretrizes foram elaboradas, a partir dos questionamentos e apelos dos moradores de áreas rurais, que recebem apoio do Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST). O principal objetivo é valorizar o estudo local, priorizando as questões que envolvem o próprio ambiente vivenciado por essas pessoas, transformando em realidade o sonho desses trabalhadores. O artigo 13 e os parágrafos I e II, determinam:

[...] a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes: - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo

das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo; propostas pedagógicas que valorizem, na Organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo; a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas. (BRASIL, art.13, parágrafos, I e II CNB/CEB. 2002).

A formação continuada de professores, atualmente tão difundida nas escolas rurais, consegue transformar a opinião de professores que até então desenvolviam seu trabalho de maneira exclusiva com as disciplinas, obedecendo somente ao que lhes fora transmitido antes das diretrizes.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo conseguem discutir a própria vida social e a utilização do ambiente rural, e, assim, resgatar o processo de desenvolvimento da história do nosso povo, e do próprio país.

A cultura local representa uma fundamentação, ou seja, o alicerce para o aprendizado do aluno, já que, de modo muito natural, possui o conhecimento conseguido por meio da realidade vivenciada, e, desta forma, os conhecimentos escolares estão diretamente vinculados ao saber local. Esses conhecimentos “não são particulares, são saberes sociais, por isso a educação faz parte da formação e aprendizagem dos indivíduos. No meio rural, os saberes giram em torno da própria existência humana.” (BISPO, 2008, p. 92).

Os processos envolvendo o ensino e a aprendizagem abrangem diversos fatores, como a qualificação dos professores, as condições e localizações para desenvolverem seu trabalho, a valorização de uma preparação continuada, e outras situações que se apresentam.

Mesmo sabendo dessas questões que envolvem o processo de formação de um aluno, o estudo procura concentrar-se em demonstrar como está acontecendo e como

pode ser a educação do campo beneficiada com os conteúdos oferecidos pela Geografia.

Nessa direção Castrogiovanni, Callai e Kaercher (2008, p. 95) afirmam que

[...] o conteúdo da Geografia [...] é o material necessário para que o aluno construa o seu conhecimento, aprenda a pensar. Aprender a pensar significa elaborar, a partir do senso 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 d Geografia, significa “uma consciência espacial” das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que se travam no mundo.

A escola localizada na zona rural necessita de um conhecimento dialético da realidade social, favorecendo a percepção de que juntamente a mecanismos de opressão e dominação, da luta pelo poder, persiste um sentido de resistência e oposição ao sistema, mesmo que de maneira camuflada, sob as mais diferentes formas.

Sendo assim, a educação em nosso país requer uma atenção diferenciada por parte das autoridades governamentais, pelas distinções que a envolvem, visto que o mundo rural possui seu próprio meio de crescimento, seus mecanismos no desenvolvimento do trabalho e produção, conservação dos valores culturais e capacidade própria de seus indivíduos.

Bispo (2008, p. 84) contribui enaltecendo que

[...] a educação, a cultura, a produção, o trabalho, a infra-estrutura, a organização política e o mercado são relações sociais constituintes das dimensões territoriais, sendo concomitantemente interativas e completivas, não existindo, pois, em separado. Dessa forma, a educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões.

Vale reforçar a ideia de que os professores de Geografia devem estar focados na

formação da cidadania, colaborando na construção das ligações com o universo local e o global, dotando-os de capacidade para a transformação, sabendo-se que essa mudança ocorre a partir do entendimento do meio em que vive.

Resultados e Discussão

Os resultados estão divididos em duas partes, com a finalidade de evidenciar a realidade vivida em duas distintas escolas do campo:

Parte 1: Oficinas pedagógicas em educação do campo na escola do assentamento Eli Vive em Londrina

A educação do campo se faz “para” e “com” os sujeitos sociais que vivem no campo, envolvendo a cultura, território, lutas, os meios de produção, saberes tradicionais, na busca de uma educação que possa ser fundamental para uma leitura crítica e reflexiva do cotidiano que vivenciam.

O diálogo sobre a educação do campo é recente, sobre Caldart pontua:

Trata-se de um conceito novo e em construção na última década. Portanto um conceito próprio do nosso tempo histórico e que somente pode ser compreendido/discutido no contexto de seu surgimento: a sociedade brasileira atual e a dinâmica específica que envolve os sujeitos sociais do campo. (CALDART, 2005, p. 01).

A autora ainda destaca que o conceito não partiu de um paradigma teórico, político e hermenêutico, inventado por um grupo, pelo governo ou por uma instituição, o mesmo nasceu nos debates dos movimentos históricos da realidade, de uma necessidade daqueles sujeitos sociais que habitam as regiões rurais. A dinamicidade com que apresentou o conceito nos últimos anos demonstra que o mesmo encontra-se em movimento, ou seja, em permanente construção, em especial por tentar aprender

uma realidade em constante movimento, por esse motivo o conceito e sua discussão também participam desse movimento, encontrando-se aberto para novas reformulações teóricas conforme a realidade da sua materialidade se modifica.

Em relação ao currículo escolar, segundo Caldart (2005) existe conteúdos curriculares que dialogam acerca da cultura dos sujeitos sociais que habitam o campo e que precisam ser privilegiados por suas escolas. Como por exemplo: a identidade rural, sociabilidade, solidariedade, terra, território, comunidade e coletividade.

Tendo como pressuposto as considerações da referida autora, e da emergência em formar professores de Geografia que possam atuar nas escolas do campo, surgiu a ideia de organizar no mês de novembro de 2015, uma Jornada de Oficinas na escola do Assentamento Eli Vive no município de Londrina, tal iniciativa, vincula-se as atividades formativas na disciplina de Ensino de Geografia e Estágio de Vivência Docente, ministrada para as turmas do terceiro ano do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Londrina, para dar forma e ação ao projeto no sentido de aproximar os estudantes da graduação da realidade educacional das escolas do campo, a docente responsável pela disciplina reuni-se com a coordenadora pedagógica e as lideranças do assentamento para questionar se a comunidade escolar aceitaria nossa contribuição, caso positivo quais os conteúdos seriam de interesse da comunidade para a organização das oficinas. E neste diálogo apareceu justamente alguns temas apontados por Caldart (2005) como fundamentais para constar no currículo das escolas do campo, diante dos temas sugeridos pelas lideranças, reunimos com os/as graduandos/as e discutimos quais os conteúdos seriam escolhidos para as oficinas, assim os/as mesmos/as puderam na medida de suas possibilidades de domínio teórico dos temas, organizar sete oficinas pedagógicas.

A comunidade, a identidade rural, a sociabilidade foram privilegiadas nas seguintes oficinas: “Meus lugares: percepções de afetividade, identidade e pertencimento”, “Do lugar ao global, pensando o Eli Vive a partir do mapa mental” e “Paisagens e percepções do Eli Vive” os graduandos/as procuraram planejar essas três oficinas de modo a levar os/as educandos/as refletirem sobre o seu lugar e as paisagens do cotidiano, apontando suas singularidades e como nós a partir do lugar e da paisagem formamos nossas identidades, foi discutido as vivências e experiências nos lugares com viés a sociabilidade e o encontro com o outro. Analisando os fatores externos que moldam as paisagens e os lugares uma oficina questionou sobre quais as intervenções dos atores ou instituições em escalas regionais, nacionais ou globais podem interferir na forma e na organização das paisagens e dos lugares e as implicações para aqueles que ali vivem, os/as estudantes da Universidade primaram por dialogar sobre os conceitos científicos a partir do conhecimento cotidiano dos/as educandos/as do Eli Vive.

O outro grupo de oficinas: “Os muros do Eli Vive”, “Lambe-lambe: arte de intervenção crítico-reflexiva para/no Eli Vive”, “Os movimentos sociais: estratégias de empoderamento da sociedade” e “A representação social da juventude do Eli Vive acerca da Universidade Estadual de Londrina” abordaram a categoria território, terra, solidariedade e coletividade, Nestas oficinas procurou-se levar os/as educandos/as refletirem acerca do Movimento de Trabalhadores Sem Terra e da contribuição de cada sujeito social do Eli Vive para sua manutenção e fortalecimento, como caminho para esse debate seguiu-se por um resgate histórico e geográfico do assentamento, das lutas para sua delimitação e reconhecimento, além do papel da juventude nos novos desafios e conquistas da/para a comunidade. O futuro da juventude, também foi apontado como conteúdo das oficinas, apresentando a Universidade Estadual de Londrina como possibilidade de inserção no

ensino superior sendo também uma forma de instrução pessoal da juventude, seguida de uma possível devolutiva depois de formado para a comunidade do Eli Vive, vindo futuramente atuar no assentamento como um profissional. Por meio da produção de lambe-lambe¹ foi possível averiguar junto aos educandos alguns problemas presentes na comunidade como alcoolismo, escola sem infraestrutura básica, apologia ao consumismo entre outros e formas de atuação para possível resolução.

Como considerações acerca desta intervenção pedagógica na escola do assentamento Eli Vive vale a pena destacar que marcamos para uma quarta-feira a oficina, deste o início da semana choveu em toda a região², como são cerca de 20 quilômetros de estrada sem pavimentação, tivemos muita dificuldade em chegar à escola, ponto que depois foi avaliado como extremamente positivo porque os/as graduandos/as puderam verificar as dificuldades de acessar uma escola do campo, em especial quando o tempo apresenta-se instável; ao chegar à escola encontramos as salas com número de educandos/as reduzido, com uma média de 5 por sala, este fato frustrou os estudantes da Universidade, mesmo assim as oficinas foram mantidas a partir de uma organização diferente daquela feita anteriormente, fomos muito bem recebido pela comunidade e pelos/as educandos/as, os/as mesmos/as apontaram dificuldade de dialogar com a universidade, para eles a UEL é ausente, esse fato fez nos pensar em futuras parcerias via projeto de extensão.

Ao final da atividade percebemos o quanto as escolas do campo são carentes de infraestrutura, de apoio tanto do poder estatal quanto das instituições de pesquisa, ensino e extensão e de quanto ainda os movimentos sociais e toda sociedade precisa lutar

1 Cartaz que pode ser colado em espaço público, sua finalidade é levar o leitor a refletir de maneira crítica reflexiva sobre o conteúdo. É uma intervenção criativa no espaço.

2 Sabíamos que não havia possibilidade de desmarcar as oficinas por problemas logísticos de transporte da universidade e também pelo calendário de aulas da escola.

para oferecer a estes centros de educação condições básicas para um atendimento digno aos sujeitos sociais do campo.

Parte 2: Oficinas pedagógicas em educação do campo na Escola Estadual de Paiquerê-Londrina/PR

No decorrer do 4^a ano de licenciatura em geografia na Universidade Estadual de Londrina, dentre as atividades práticas obrigatórias contempladas no programa da disciplina de Didática da Geografia e Estágio Supervisionado, chamamos a atenção para as oficinas pedagógicas cuja carga horária para os alunos totalizam 10 horas (entre planejamento e aplicação). As oficinas são elaboradas a partir de uma temática que permeia a formação do futuro professor, ficando a critério do professor responsável pela disciplina a definição do tema juntamente com os alunos que aplicarão as mesmas.

No ano letivo de 2015, como não foi possível realizar um trabalho de campo envolvendo a temática educação do/no campo, decidimos por abordá-la como eixo norteador das oficinas pedagógicas. Para tanto, discutimos com os alunos e delegamos para cada equipe de trabalho a responsabilidade de planejar uma oficina que envolvesse conteúdos que permeassem a referida temática. Paralelo as pesquisas e leituras para a elaboração da oficina, também foram realizados levantamentos sobre a comunidade escolar, a infraestrutura e os recursos didáticos disponíveis na escola na qual seriam aplicadas as oficinas, no caso a Escola Estadual de Paiquerê. Ensino Fundamental e Médio, localizada em um distrito da cidade Londrina, denominado Paiquerê.

A fase do planejamento envolveu discussão e reflexão entre as equipes e também das equipes com o professor supervisor do estágio, ao passo que as oficinas por envolverem a temática educação do/no campo, deveriam receber atenção em relação a abordagem do conteúdo, tendo em vista

que os alunos da escola objeto do trabalho tem como característica a íntima relação com o campo. Portanto, cada equipe deveria considerar a íntima relação entre o conhecimento/saberes e a existência humana, conforme pontuado por Bispo (2008), ou seja, teriam que selecionar conteúdos e abordagem significativa para os alunos do meio rural, que estão próximos de uma grande cidade como Londrina, mas que ao mesmo tempo, guardam singularidades que os diferenciam dos alunos da zona urbana.

Além do conteúdo e abordagem, cada equipe foi levada a pensar em alguma prática correlacionada a discussão teórica. Ou seja, os futuros professores deveriam propor para os alunos da escola de Paiquerê um experimento ou atividade prática que pudesse acrescentar na rotina dos mesmos tanto na escola como em suas residências.

Em meios as discussões, várias ideias de conteúdos e abordagens foram levantadas, algumas descartadas e outras escolhidas pelas equipes. Dentre aquelas que foram selecionadas, tivemos algumas envolvendo práticas sustentáveis e/ou relacionadas a educação ambiental: “Resíduos sólidos orgânicos e a Produção de composteiras”; “Reutilização de materiais descartáveis”; “Solo: degradação e a capacidade de retenção da água”; “Erosão: a importância da cobertura vegetal para o solo”. Outras duas oficinas abordaram conteúdos em uma perspectiva econômica/socioambiental/saúde: “Alimentação e saúde: horta orgânica vertical de temperos” e “Agricultura familiar: frutas orgânicas”. E tivemos também o planejamento de oficinas que contemplavam outras abordagens, como o aspecto cultural ao tratar sobre a “Regionalização e os dialetos: a cultura caipira”, e uma abordagem mais humanística ao trabalhar “O som nas paisagens e nossa relação com a paisagem”.

Como o desenvolvimento de cada oficina com duração de 60 minutos envolvia um momento teórico e outro prático, além da

preparação da parte teórica (máximo 20’), as equipes também providenciaram vários recursos didáticos que seriam utilizados na maior parte das oficinas nos experimentos ou nas atividades práticas (máximo 40’).

A parte prática da oficina envolveu os alunos em atividades de: degustação de frutas e sucos, elaboração de um mapa com palavras do cotidiano dos alunos (dialeto caipira), produção de horta vertical e confecção de jogo a partir de sucata, alguns experimentos envolvendo compostagem e erosão.

As oficinas das oito equipes de professores foram desenvolvidas em uma única manhã junto a turmas do 8^o ao 9^o ano do Fundamental II e do 1^o ao 3^o ano do Ensino Médio, num total de oito turmas do referido estabelecimento de ensino.

Considerações Finais

O desenvolvimento das oficinas a partir de conteúdos voltados para a realidade vivenciada na zona rural pelos alunos contribuiu para a formação do futuro professor, ao passo que as mesmas possibilitaram ao aluno da graduação avançar no processo de superação de algumas dificuldades referentes ao domínio de conteúdos que perpassam a área da geografia agrária assim como estimulou a prática de elaborar planos de aulas com recursos didáticos e abordagem de conteúdos voltados para a realidade (local e global) vivenciada pelas turmas de alunos. E, principalmente, foi um momento de aproximação dos graduandos com a realidade que cerca as escolas do campo.

Por fim, é claro para os autores deste artigo que a universidade ainda é frágil na capacitação do graduando em Geografia para exercer a licenciatura nas escolas do campo, porém, são por meio destas práticas que o professor-formador pode, aos poucos, mudar esta realidade.

REFERÊNCIAS

BISPO, C. L. de S. A educação escolar, o ensino de geografia e os aspectos socioculturais da população do campo. Espaço em Revista. v.10, n1, p. 82-106, 2008.

BRASIL (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília/DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 10 fev. 2016.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. – 5. ed. – Brasília: Câmara dos Deputados.

CALDART, R. S. Sobre educação do campo. In: Arroyo, Miguel Gonzalez (Org.) CALDART, R. S. (Org.). Por Uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 1-9.

CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2008.

“O OLHAR DA MENTE”

O LUGAR E A PESQUISA

Waldiney G. Aguiar
Universidade Estadual do Norte do Paraná
waldineyaguiar@gmail.com

RESUMO

Este artigo tem como objetivo divulgar parte dos resultados obtidos em uma investigação de doutoramento desenvolvida com um grupo de professores que lecionam a disciplina de Geografia da Educação Básica - Nível I. Considerando a dinâmica do currículo escolar, optamos pelo método qualitativo por proporcionar maior participação junto aos docentes em situações formais e informais na aplicação dos instrumentos de pesquisa. Esse método possibilita ao investigador, aprofundar as análises da pesquisa a partir de informações obtidas diretamente com os docentes por meio de aplicação de questionários, entrevistas e em momentos que o professor executa suas atividades escolares tais como; desenvolvimentos de suas aulas, correção de provas, participação nas reuniões e oficinas pedagógicas, e também quando se manifestam sobre a escola onde trabalha, o seu entorno e os alunos na qual ministram as aulas sem a preocupação da formalidade metodológica da pesquisa. Neste sentido, pretende-se aqui relatar os resultados da investigação e nossas impressões sobre o “movimento” do Lugar – escola, durante a investigação que mostraram a possibilidade de articulação entre os instrumentos de pesquisa previamente organizados com a prática cotidiana dos professores e as aulas de Geografia na escola onde trabalham.

Palavras-chave: Metodologia, ensino, pesquisa.

Introdução

Este artigo tem como finalidade discutir a Pesquisa e o Lugar a partir de uma investigação com um grupo de professores do 5º ano do Ensino Fundamental I da disciplina de Geografia a partir de uma tese de doutoramento. A metodologia de pesquisa quase sempre, cumpri um papel de organização dos instrumentos tais como; questionários, entrevista que de certa forma aparenta qualifica-la.

Neste sentido, em nossa investigação, optamos pela condução metodológica qua-

litativa, que sugere a participação do pesquisador com maior presença ao Lugar que ocorre a pesquisa, possibilitando o contato direto com os participantes. Ao entrar em contato com os professores das escolas, abriu-se um “leque” de possibilidades de interpretação das respostas dadas por eles, pois, os gestos, as expressões, as atitudes, os comentários informais, enriqueceram a análise das respostas obtidas nos questionários, nas oficinas pedagógicas e reuniões.

Utilizamos o termo “o olhar da mente” no título deste trabalho, com base no que disse (Lwenthal, 1985, apud Tuam, 1985).

“O que as pessoas percebem sempre e pertence ao mundo real; até as paisagens dos sonhos advêm de cenas verdadeiras recentemente vistas ou lembradas da memória, conscientemente ou não.” Identificar o Lugar na qual a pesquisa se desenvolveu e, falar sobre ele numa perspectiva de pertencimento em nosso entendimento é necessário e importante.

Em primeiro lugar, será discutido a metodologia e o Lugar em que ocorreu a pesquisa. Investigar a prática do professor em sala de aula bastaria elaborar alguns questionários, recorrer a alguns fundamentos teóricos e, pronto. Mas, que lugar é esse onde atua os professores? Quem são os alunos que ali estudam? Como se dá a relação da escola com a comunidade? E com outras escolas? O que pensam os professores do lugar que trabalha e dos alunos? Em seguida, apresentaremos a discussão teórica e os resultados da pesquisa, haja vista a riqueza de informações sobre o assunto a ser investigado e aproximar cada vez mais da realidade. Descrever o Lugar onde ocorre a pesquisa, por meio das informações obtidas nos documentos da escola é o que de maneira geral ocorre, porém, obter informações além dos procedimentos metodológicos formais é o que nos desafiou - ir além das formalidades instrumentais preestabelecidas sem desconsiderá-la, é também olhar para o objeto de estudo e vê-lo como complexo, onde as práticas pedagógicas podem não corresponder à realidade. Por isso, “o olhar da mente”, ou seja, pensar sobre o trabalho em sala de aula a partir de todo o contexto escolar e o Lugar onde se ensina e aprende Geografia é fundamental.

Metodologia

Para justificar o esforço em tentar articular a discussão entre metodologia e conceito de Lugar, recorreremos a algumas perguntas: que lugar é esse onde atua os professores?

Quem são seus alunos? Como se dá a relação da escola com a comunidade? E com outras escolas? O que pensam os professores do lugar que trabalha e dos alunos?

Neste sentido o Lugar representa para nossa pesquisa um ponto muito importante para conhecer melhor os professores que nas escolas atuam para podermos entender em que contexto social, econômico e cultural as suas práticas em sala de aula acontecem a partir dos conhecimentos curriculares que estão sendo socializados aos alunos. Longe de queremos fazer da categoria Lugar uma discussão epistemológica, mas de certa forma utilizar as bases teóricas para definir a condução metodológica deste trabalho.

Para tentar articular o contexto do Lugar e a Metodologia, optamos pelo Método da pesquisa qualitativa com base em Erickson (1989). Nossa opção justifica-se pelo fato de essa metodologia proporcionar um papel ativo por parte do pesquisador durante e após a finalização dos trabalhos no sentido de contribuir em futuras ações do professor em sala de aula, através da parceria no processo de ensino e aprendizagem. De acordo com (Erickson 1989), o método qualitativo de investigação proporciona uma reflexão sobre o Lugar onde ocorre a pesquisa e o investigador pode conhecer melhor os sujeitos e suas relações sociais e ambientais. Para isso, alguns questionamentos são necessários segundo este autor:

- a) O que acontece, especificamente na ação social que tem o lugar no contexto particular?
- b) O que significa as ações dos autores que participam no momento que estão no lugar?
- c) Como está organizado o lugar em padrões sociais e princípios culturais aprendidos para condução da vida cotidiana?
- d) Como se relaciona com o que está acontecendo no contexto da totalidade, exemplo na sala de aula ou fora dela na família?
- e) Como se comparam os modos em que esta organizada a vida cotidiana no entorno e em outras organizações da vida social?

As respostas a estas perguntas são necessárias para uma investigação educacional e, a razão parece ser óbvia cada indivíduo é singular no seu cotidiano, mas, para quem tem a tarefa de interpretar as ações desses indivíduos narrada por eles não é tarefa fácil, se torna complexa a interpretação do que acontece no lugar onde vive os participantes da pesquisa, seja culturalmente, economicamente ou na política, até em pequenas atividades desenvolvidas no dia a dia como, por exemplo, que meio utiliza para se deslocar de casa até a escola.

É preciso fazer perguntas gerais que são muito úteis. Por exemplo, um professor executa em sua aula uma atividade, neste momento é preciso indagá-los sobre o que faz e por que faz. Sem dúvida deve-se buscar a partir da generalização a resposta específica, detalhes sobre a atividade desenvolvida. Só observar sua prática enquanto pesquisador nos parece não ser suficiente, porque o que se apresenta como atitude de cada um no momento em que está sendo observado em suas práticas em sala de aula pode ocorrer que ele reajusta suas atitudes para atender a necessidade do pesquisador, ou seja, verificar como ocorre sua aula e, provavelmente o professor se prepara para essa ocasião.

Além disso, o professor na maioria das vezes trabalha em outras escolas com outra dinâmica e pode tratar seus alunos de forma iguais independente do lugar que leciona podendo ocorrer distorções tanto pedagógicas como cultural. O conhecimento curricular pode ser o mesmo, mas a interpretação de mundo feita por eles é que tem que ser diferente levando em consideração as individualidades de cada aluno. Em diferentes aulas, escola e comunidade, certas coisas que são aparentemente iguais podem ter significados distintos. Em investigação direta com alunos, professores ou membros da comunidade, pode ser que apareçam as respostas desejadas, que são observadas pelo pesquisador, mas não são comprovadas no

geral. As considerações entre as relações em um contexto apresentado e seus ambientes sociais ajuda esclarecer o que está acontecendo realmente. O investigador pode cair em tentação de considerar o que acontece habitualmente e é corriqueiro em sua vida cotidiana como deve ser as coisas em todas as partes. Ou seja, fazer comparações entre aulas de diversos lugares simplesmente, “mascara” a pesquisa mesmo que não seja intencional por parte do pesquisador e sim pelo modelo metodológico que permeiam as universidades de maneira geral, com raríssimas exceções o protocolo “oficial” e burocrático da metodologia induz uma pesquisa burocrática também, quase que um documento de registro de fatos de um determinado grupo social de um Lugar.

A investigação qualitativa proporciona ao pesquisador a possibilidade de entender as particularidades dos participantes como também observar o que é singular no conjunto dessas individualidades. Ele deve também, ficar atento ao analisar os resultados para não tomar posições já preexistentes em sua experiência tanto de investigação como da cultura que lhe cerca em seu percurso histórico de vida.

Percebe-se que é quase impossível a imparcialidade do investigador em suas pesquisas, principalmente tratando de uma sala de aula, que já possui uma gama de conhecimento sobre os fenômenos que ali acontece por ter sido alunos e convivido com as mais diversas situações ocorridas nesse meio. É importante dizer, que o contato com os participantes da pesquisa proporciona um sentir a cada momento, o verdadeiro “calor” das respostas onde o pesquisador, ao entrevistar um aluno ou professor poderá perceber em suas falas e gestos elementos que indica o que realmente está acontecendo, deixando de ser uma simples resposta elaborada cuidadosamente no intuito de preservar o professor ou a escola num todo.

Resultados e discussão

Qual a importância do Lugar para a pesquisa? Esse questionamento nos leva a pensar que os acontecimentos que ocorrem no Lugar é que o identifica. Ao contrário, são os movimentos feitos pelas pessoas ao construir uma casa, um mercado, uma escola, um hospital enfim, tais construções ao serem construídas começam identificar e ser marcado simbolicamente como referência identificando o Lugar. As pessoas que vivem num lugar e, ali cresceu, ela consciente ou inconscientemente através de suas ações, tais como, ir à escola, ao mercado estão produzindo o seu Lugar. Ver um terreno vazio ser transformado em praça, uma rua ser asfaltada, uma Igreja ser construída é para o sujeito uma sensação de desenvolvimento do lugar onde mora e cria-se uma espécie de sentimento positivo que poderíamos chamar de afetividade pelo Lugar.

Neste sentido, o Lugar passa ser referência para as pessoas e elas emitem opiniões fazendo comparação com outros lugares, e também expressa conceitos acerca de fenômenos ocorridos ali, tais como os climáticos que mudam o tempo causando excesso ou falta de chuva em determinadas épocas do ano, ou sobre, comportamento social das pessoas, caracterizam a população facilmente como parte ou não da mesma cultura, enfim o Lugar descrito pelo indivíduo que nele convive no dia a dia, é um instrumento muito importante para o pesquisador elaborar suas investigações e explicá-la cientificamente a partir de uma realidade confessada pelos participantes da pesquisa.

Pensar sobre o Lugar é compreendê-lo como parte de um espaço maior, global que sofre interferências de outros lugares através da cultura, economia e da natureza. Assim o global e o local se aproximam e distanciam mesmo longe um do outro fisicamente. Por exemplo, são próximos quando as conexões ocorrem por meio das dependências econômicas que acontecem por conta das

necessidades das pessoas, distanciam um do outro quando não há nenhuma relação comercial, tecnológica ou cultural que possa atrair interesses bilaterais.

De acordo com (Santos, 2002, p.314), “cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais” Quanto mais global, o mundo torna-se ao mesmo tempo mais individual, chamado por (Benko, 1990, p.65 apud. Santos, 2002, p.314) de “glocalidade”. Ele reserva uma atenção para ter cuidado com esse fenômeno e não correr risco ao tratar o assunto teoricamente desprovido de bases bem fundamentadas. É preciso lembrar que os lugares não são isolados, eles de alguma forma, seja cultural, ambiental, ou economicamente se comunicam e sofre interferências ou até mesmo são semelhantes, como por exemplo, na questão natural, onde dois lugares muito distantes entre si possuem vegetação parecida em função de se encontrarem posicionadas fisicamente numa mesma linha da rede de coordenada geográfica. Este exemplo é simplista, mas corresponde em nosso entendimento necessário ser dito e que muitas vezes se confundem as relações entre os Lugares, analisando-os a partir da cultura simplesmente e através de meras comparações tais como; tipo de religião, folclore ou tipo de alimentação, isso, para dizer que na escola é comum acontecer.

Para (Lefebvre, 1958, p.238, apud, Santos, 2002, p.316) “a análise da vida cotidiana envolve concepções e apreciações na escala das experiências social em geral.” Trazer essa discussão acerca de nossa investigação é sem dúvida, propor que ao investigar um fenômeno escolar cada vez mais o debate teórico deve sustentar o conceito de Lugar, o convívio das pessoas, seu cotidiano, por que, se não houver tal embasamento a pesquisa torna-se um relatório de fatos e acontecimento, puramente.

Entender o lugar é sem dúvida olhar para ele e ver além do que é físico, é ver

o movimento espacial, é poder compreender qual a relação dos alunos com a escola, como se desloca até lá para estudar, o que ela lhe oferece além dos conhecimentos curriculares pedagógicos, é saber como essas crianças são atendidas pelos professores, diretores e funcionários administrativos e de que maneira ela retribui ou não a forma na qual é tratada. É também, entender como é tal lugar no contexto social da cidade onde essas crianças vivem não o seu perfil, baseado em estatísticas sociais elaboradas pelos órgãos governamentais e sim vivenciar ou ter tido vivência que leve o pesquisador a entender melhor o que se passa no lugar onde vive ou convive os participantes da pesquisa.

Para (Santos, 2002, p.317) “o espaço se dá ao conjunto dos homens que nele se exercem como um conjunto de virtualidades de valor desigual, cujo uso tem de ser disputado a cada instante, em função da força de cada qual”.

Assim como em toda a sociedade, os lugares com suas particularidades também acontecem suas disputas individuais, principalmente porque cada qual, ou cada sujeito possui em seu histórico de vida uma “criação” vinculada a costumes, desejos, sonhos, que lhe são próprios e muitas vezes não corresponde ao convívio coletivo. Neste sentido, o lugar com suas diferenças culturais e sociais são muito complexos.

O lugar se manifesta por meio das atitudes das pessoas, muitas vezes involuntárias, proporcionando oportunidade de “invasão” de interesses externos que pouco é percebido. Desta maneira, a escola, onde se pressupõe ser a instituição que produz conhecimentos, deve se posicionar através de seus currículos, levantando questões locais que se constituem em conteúdos e na maioria das vezes não são percebido. Partir dos estudos locais, por meio dos eventos e fenômenos perceptivos pelos alunos, não diminui o caráter científico dos estudos em sala de aula, basta, não querendo ser re-

dundante, mas se faz necessário dizer, que a articulação entre o científico e o empírico, deve ser motivo de atenção por parte dos professores, pois, os conteúdos conceituais estão no currículo, os procedimentais muito pouco, conseqüentemente os atitudinais ficam ainda mais abstratos nas aulas.

Neste sentido, onde as pessoas atuam como participante do lugar, seja na escola, no trabalho em fim, desenvolve suas atividades, elas estão conscientes ou inconscientemente produzindo o lugar. Agora, efetivamente elas pertencem ao lugar que ajudam construir? Está pergunta requer investigação, pois, o pertencimento, para elas é um obstáculo. Por quê? Por que, não foram ensinadas a perceber tal fato, ou não tiveram a oportunidade de aprender, principalmente na escola ai, reiteramos a questão dos conteúdos procedimentais de fundamental importância para que os alunos possam compreender qual seu papel no lugar onde vive seus direitos e deveres, para entender o que é pertencer a um grupo social e se relacionar com outros grupos sociais.

De acordo com (Castellar, 2009, p. 38), “O lugar é ponto de referência de várias redes e conexões existentes no território. Portanto pode-se entender o lugar de vivência como uma rede organizada em planos internos e externos ao mesmo tempo”. Veja a importância de entender o lugar, onde acontecem as relações das pessoas entre si e com a natureza. Ouvir os professores em nossa investigação possibilitou aproximar ainda mais deles em atividades pedagógica promovida por nós e solicitada por eles. Pareceu-nos, que a relação entre a universidade e o cotidiano desses profissionais não passa de meros projetos de extensão oferecidos por editais onde na maioria das vezes se elabora uma proposta na academia e são apresentadas às escolas como se lá fora um laboratório para estudos de estagiários e em raríssimas vezes, os alunos e professores participam como construtores de conhecimentos, de modo

geral são submetidos a perguntas e respostas para ser analisados pelos “pesquisadores” e, não se cria vínculo posteriores e, as análises dos resultados se transformam em livros e créditos para o investigador.

O currículo escolar precisa ser repensado urgentemente, as relações no mundo do trabalho são exigentes em seu processo de transformação e abarca outros interesses que influencia o lugar onde as pessoas vivem, e, se na escola os conteúdos não tiverem relação para a vida das pessoas, claro que não haverá interesse de aprendê-los e, conseqüentemente à aprendizagem não ocorre cabendo ao aluno à culpa de não aprender algo que foi lhe imposto sem avisar para que e como utilizá-lo em sua vida.

Neste sentido, a escola precisa observar as mudanças que estão acontecendo na história de vida das pessoas e muitas vezes quem deve dar conta de responder por essas novas demandas são instituições não formais de ensino. Não que isso seja ruim, o fato é que a escola de educação formal teria que observar o mundo contemporâneo e pensar em um currículo capaz de dar conta das necessidades essenciais no que diz respeito ao conhecimento em que as pessoas pudessem por si mesmas, no mínimo questionar o que é lhe oferecido como direito em uma sociedade, principalmente no Lugar onde vive.

O Lugar é construído por meio das ações das pessoas que nele habita implícito ou não, dependendo da capacidade de interpretação de cada um. É como se fosse uma revolução silenciosa, construída a partir das ações das pessoas, no trabalho, no lazer, nos sonhos, no consumo, na política, nos estudos, enfim, através das atitudes consciente ou inconscientemente.

Neste sentido, pudemos verificar em nossa investigação nas escolas que, aos poucos os professores foram participando, contando sobre sua prática em sala de aula, o que pensam da Educação, das crianças, das escolas e até da sociedade

de maneira geral e, prontamente ouvíamos muito mais do que emitíamos nossa opinião, pois, naquele momento suas “falas” eram preciosas, desprovidas de qualquer receio das formalidades dos questionários impressos para ser respondidos.

Observamos também, que os professores na qual trabalhamos, precisam ser ouvidos em suas demandas para melhorar suas aulas, seja no que diz respeito aos conceitos geográficos ou nas questões didáticas. Essa observação se deu a partir do momento em que vários docentes diziam logo após desenvolverem alguma situação didática previstas em nossos esboços de instrumentos de pesquisa.

Articular a metodologia de pesquisa ao Lugar onde ocorrem os fenômenos a ser investigados nos parece um “caminho a ser percorrido” com maior intensidade, pois em nossa análise, a partir do desenvolvimento de nossa tese percebemos que aos poucos nos aproximávamos cada vez mais das ações dos professores em sala de aula, nas reuniões, nas suas conversas informais com os alunos nos intervalos das aulas em fim, está aproximação a nosso ver não suprime o rigor científico, aliás, acrescenta elementos importantes para as considerações ao final da investigação. Perceber o que acontece na escola, na sala de aula através de observações das aulas sem perguntar aos participantes, o que estão fazendo nos parece ser um desafio porque ele terá a cada momento que reavaliar a metodologia inicial para não perder a oportunidade ímpar em uma atitude do professor ou dos alunos que não fora contempladas nos questionários pré-elaborados. É preciso, entender que os fenômenos que ocorrem nas escolas, principalmente os pedagógicos, tais como uma situação didática, uma avaliação, conceitos emitidos pelos alunos, podem ser empíricos, porém, não devem permanecer dessa forma é aí que o professor interfere para torná-lo científico, porque senão, não tem justificativa da existência da escola.

Ao sair da condição conceitual empirista, o aluno inicia um processo que os levam a refletir sobre o que sabia e o que aprendeu. Tudo isso, com a mediação do professor.

Conhecer e aprofundar os conhecimentos acerca do lugar onde ocorrera a pesquisa é dispor ajudar a quem reclama quase todo momento a carência de explicações para os problemas em sala de aula; como fazer os alunos aprenderem. Conhecendo melhor o Lugar e os indivíduos que fazem parte do grupo social, a possibilidade de contribuir para o saneamento das dificuldades encontradas pelos professores em suas aulas torna-se mais fácil, pois em nosso entendimento, se a pesquisa não tiver relevância social também não se justifica isso significa dizer que a investigação científica acerca do processo de ensino deve ser para ao menos minimizar os problemas de ensino e aprendizagem.

Para Callai,(2012,p.76) “ o processo de ensino, precisam estar conectados com a realidade para ter efetividade.” Desta forma, ensinar os conteúdos de Geografia em sala de aula passa pelo crivo da interpretação que o professor tem sobre o que ensina e o cotidiano dos alunos considerando o conhecimento curricular proposto pela escola. Para ter efetividade os conhecimentos ensinados nas escolas devem ter relação com a cultura das pessoas, suas atividades, sejam no trabalho ou outras necessidades individuais ou coletivas. O Lugar pode ser o ponto de partida para a compressão de que os conhecimentos oferecidos nas escolas possam ser úteis aos alunos. Compreender isso significa entender que ensinar é um processo complexo onde as relações no convívio escolar entre os professores e os alunos tenha objetivo único: ensinar e aprender para a vida.

Essa reflexão nos faz reafirmar que os professores envolvidos nas pesquisas reclamavam que suas necessidades pedagógicas eram muito mais a prática em sala de aula do que a teoria. Tal reclamação é decorrente da própria formação inicial haja vista que

é comum durante a graduação os alunos também ter posturas iguais aos docentes já estabelecidos nas escolas de educação básica como profissional.

De acordo com Cavalcati, (2012 pg.89) “A complexidade do espaço da chamada globalização do mundo atual, que se torna cada vez mais visível e mais presente no cotidiano das pessoas.” Isso nos revela a necessidade do docente em suas aulas, articular as práticas pedagógicas às teorias dos conhecimentos para justificar o ensino e a aprendizagem.

Percebe-se que ensinar vai além dos planos pré-elaborados bimestrais ou anuais. No dia a dia nas investigações nas escolas, víamos em vários momentos os professores preocupados em dar conta de avançar os conteúdos para cumprir o que havia determinado como meta para os alunos alcançarem como aprendizado. Porém, desta forma, nos parece negligenciar o ensino. Não que tenham culpa os professores, o currículo escolar de maneira geral, os colocam em situações que nos parecem ser muito mais técnicos em sua função do que um mediador da aprendizagem, que levam os alunos a pensarem sobre os assuntos das aulas e também ao professor refletir sobre os procedimentos utilizados em suas práticas pedagógicas.

A pesquisa qualitativa com os professores das escolas da Educação Básica mostrou que há muito que fazer para que possamos avançar acerca do ensino e aprendizagem na Geografia. Temos ciência que nos últimos anos vários pesquisadores dessa área vêm debruçando sobre essa questão e resultados mostraram também a necessidade de continuarmos as investigações.

Neste sentido, o trabalho que ora apresentamos, mostrou que a metodologia de pesquisa pode ser um entrave para a investigação se o pesquisador não abrir possibilidades para os participantes se posicionarem além das formalidades metodológicas. Somente os questionários e as entrevistas,

não são capazes de traduzir a realidade em que um grupo de sujeitos vivem. Para isso, a pesquisa qualitativa, mostrou e nos proporcionou momentos de descobertas e readequação nos planos investigativos sem perder o rigor científico. Os professores mostram-se dispostos a “arriscar” mais em suas aulas procurando articular a teoria às práticas e de certa forma, o que ocorre a partir da realidade no currículo escolar em suas respectivas escolas, outro currículo – o chamado “oculto” também permeia em suas práticas no dia a dia escolar.

Os professores participantes da pesquisa compreenderam que o Lugar onde ministram suas aulas estão interligados por pessoas que “movimentam” a escolas; diretores, coordenadores pedagógicos, alunos, colegas de trabalho, pais, funcionários administrativos além das outras pessoas que já passaram pela escola, seja como ex. alunos ou ex. professores e outros que veem a escola com diversos olhares desde os mais simples como o Lugar de ensinar ou mesmo o Lugar de receber educação, enquanto outros pensam a instituição escolar como a produtora do conhecimento científico ou até mesmo denominam o professor como o detentor intelectual. Assim, a metodologia científica pode desvendar realidade num contexto escolar como também apenas descrever os fatos. “o olhar da mente”: o Lugar e a Pesquisa.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Elena, Copetti. Ensinar e aprender Geografia. In: GISLAINE, Munhoz, SONIA, Vanzella Castellar (organizadoras) Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos. São Paulo, Editora Xamã, 2012.

CAVALCANTI, Lana de. Geografia escolar, formação e prática docentes: percursos trilhados. In: São Paulo, Editora Xamã, 2012. GISLAINE, Munhoz, SONIA, Vanzella Castellar (organizadoras) Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos.

ERICKSON, Frederick. Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. In: WITTRICK, Merlin Carl (Org.). La investigación de la enseñanza. Barcelona: Paidós, 1989.

SANTOS, Milton. A Natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2001.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 198

A FORMAÇÃO EM GEOGRAFIA NO CONTEXTO DO PIBID/UNEB/CAMPUS V

SÍNTESE DAS PUBLICAÇÕES DOS BOLSISTAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA

Gean Santos de Novais
Universidade do Estado da Bahia
denovaisgean@gmail.com

RESUMO

O foco deste trabalho é apresentar uma síntese do que tem sido discutido pelos bolsistas ID em suas publicações que versam sobre o Subprojeto PIBID/Geografia UNEB Campus – V. Foram selecionados trabalhos publicados pelos bolsistas ID com base nas seguintes palavras chave: PIBID; iniciação à docência; formação inicial; formação docente; Subprojeto PIBID/Geografia. Atendendo a este critério foram selecionados 7 (sete) trabalhos para análise. Estes foram lidos e fichados e um breve resumo foi constituído. A partir do resumo buscou-se bibliografias para subsidiar as discussões sobre a análise das publicações. Foi possível identificar que nas publicações dos bolsistas ID tem-se discutido alguns questões como: Questionamento sobre a preparação dos cursos de formação para exercício da docência; importância da formação inicial no processo de formação docente e a necessidade de se repensar a formação e o ensino em Geografia. Concluiu-se que o PIBID/Geografia UNEB Campus –V tem contribuído para que os licenciandos/bolsistas compreendam melhor à docência a partir da inserção destes no cotidiano da Colégio parceiro e possibilitado aos mesmos investigarem uma série de questões sobre a formação para a docência em Geografia, identificando dicotomias e inconsistências no processo de formação.

Palavras-chave: PIBID. Formação em Geografia. PIBID/UNEB/Geografia. Trabalhos Bolsistas ID.

Introdução

A formação de professores tem sido pauta de discussão em inúmeros eventos. No campo da Geografia, pode-se citar eventos como o Fala Professor (Encontro Nacional de Ensino de Geografia) e o Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia (ENPEG), além de configurar-se como objeto de pesquisa em diversos estudos.

Dentro do campo de formação de professores, o Estado têm se configurado como um dos agentes mais ativos, criando, reformulando e implementando políticas e

programas. Tais eventos têm provocado transformações nos cursos de formação. No entanto, mesmo com intervenções por parte do Estado, a formação de professores vem enfrentando dificuldades.

Com objetivo de elevar a qualidade da formação de professores e a melhoria da educação básica, é criado em 2007 o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). O Programa foi criado pelo Ministério da Educação (MEC), e atualmente é de responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

No contexto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), o primeiro projeto institucional do PIBID foi aprovado em 2009, e já conta com alguns estudos (ALMEIDA, 2015; NOVAIS, 2015; SILVA, 2012) sobre o mesmo na instituição. De um modo geral, estes estudos investigam as vivências pedagógicas e o aprendizado do trabalho docente pelos licenciandos no âmbito do PIBID, apresentando contribuições para a formação de professores.

O Departamento de Ciências Humanas – Campus V, local de inserção do objeto em estudo, este teve seu primeiro Subprojeto de Geografia (Itinerância da Docência em Geografia: da escola cidadã à cidade escola) aprovado em 2012, começando suas atividades no mês de Agosto do mesmo ano, estendendo-se até Dezembro de 2013, quando o Programa passou por uma reformulação geral e um novo Subprojeto (#vamosprárua - Bairro-Escola Cajueiro: Caminhos da Iniciação à Docência em Geografia) foi aprovado, e que atualmente se encontra em desenvolvimento. O tempo de ambos os Subprojetos somados chegam a mais de 3 anos do Departamento.

Durante essa trajetória despontaram alguns estudos desenvolvidos pelos Bolsistas de Iniciação à Docência (ID), que podem ser observados na próxima sessão (Quadro 1). São resumos, artigos e um trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O PIBID tem proposições que visam melhorar a qualidade da formação inicial de professores. Além disso, o Programa na Instituição tem elevado sua importância na formação de professores. Mediante a isso, creio ser pertinente questionar o que vem sendo estudado pelos bolsistas de Iniciação à Docência (ID) em suas publicações que versam sobre o Subprojetos PIBID/Geografia UNEB Campus V? Seriam questões sobre a formação inicial de professores? Sobre a relação teoria e prática? Sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas nos Subprojetos? Sobre o desenvolvimento de

matérias didáticos para o ensino de Geografia? Avaliando o Programa como espaço de formação? Que aspectos positivos e/ou negativos os bolsistas ID tem observado no Programa como espaço de formação inicial?

Diante destas inquietações iniciais que surgiram após alguns estudos sobre o Programa, comecei a observar a importância/necessidade em investigar as publicações dos bolsistas ID sobre os Subprojetos no Departamento. Sendo assim, o foco deste trabalho é apresentar uma síntese do que tem sido discutido pelos bolsistas ID em suas publicações que versam sobre o Subprojeto PIBID/Geografia UNEB Campus - V?

O PIBID enquanto Programa geral tem abrangendo um número expressivo de instituições estaduais e federais distribuídos por todo território nacional, envolvendo diferentes agentes (alunos e professores da educação básica e do ensino superior). Em números divulgados pela CAPES, o Programa em 2014, já contava com mais de 90 mil bolsas concedidas, somando todas as modalidades. Esse grande número de envolvidos em todo o país já é uma justificativa para estudá-lo. Para além disso, o PIBID tem objetivos diretamente ligados a formação de professores e a qualidade da educação básica, sendo estes dois segmentos um dos grandes gargalos da nossa educação. Somam-se a estas justificativas a necessidade/importância em investigar o Programa por conta do mesmo ser desenvolvido na UNEB, pioneira na interiorização do ensino superior na Bahia, responsável pela formação de grande parte dos professores da educação básica deste estado.

Pós esta breve introdução, é importante trazer alguns argumentos teóricos sobre a formação docente, mais especificamente sobre a formação inicial e em Geografia para dar prosseguimento a discussão.

Há estudos que investigam a formação inicial e os primeiros passos na carreira docente (MIZUKAMI & NONO, 2006; COSTA & OLIVEIRA, 2007; entre outros), como esta

formação vem sendo desenvolvida, além das dificuldades presentes nesta fase de entrada na profissão.

Como o próprio nome já diz “formação inicial”; esta é uma formação para início na profissão, e que ao fim da mesma o professor não se pode tomar como acabado, pronto. As exigências da profissão têm requerido dos mesmos uma formação contínua. Este fato não diminui a importância da formação inicial, pois, para Costa e Oliveira (2007), está é um suporte de fundamental importância para a carreira docente. Há autores (MIZUKAMI & NONO, 2006) que afirmam ser a formação inicial de essencial importância na formação docente, pois propicia a construção de elementos importantes para permanência na profissão e na constituição da identidade docente.

Deste modo, a formação inicial ultrapassa a simples aquisição de saberes disciplinares. Ela configura-se como um processo estruturante da carreira docente, formado por conhecimentos diversos.

Diante disso, o PIBID enquanto uma proposto que busca a valorizar a docência e inserir os licenciandos no contexto dos seus futuros locais de atuação, além de proporcionar um espaço de troca de experiência entre diferentes sujeitos (Bolsistas, professores, estudantes e comunidade) apresenta-se como um espaço ímpar na formação de professores, proporcionando a prática e a pesquisa no espaço escolar. Mediante a isso é necessário questionar o que de fato vem sendo propiciado pelo Subprojetos Geografia UNEB – Campus - V para formação inicial de seus bolsistas?

Em relação ao PIBID, já há uma quantidade razoável de trabalhos que investigam suas implicações sobre a formação inicial. Barbosa (2014) aponta contributos deste Programa para a formação inicial, criando condições e buscando articulações e diálogos entre escola, universidade e seus atores para a construção de uma formação inicial mais consistente. Silva (2012) caminha no

mesmo sentido, fazendo uma análise sobre as ações do programa dentro da UNEB.

Com relação a implicações do Programa sobre a formação inicial em Geografia, é difícil encontrar referenciais que versam sobre a questão, carecendo assim de incentivos a produções deste cunho. Esta constatação é também uma das justificativas para esta pesquisa.

Novais (2015) investigou as contribuições do PIBID/Geografia UNEB Campus – V para a formação inicial de seus bolsistas ID, e além de ressaltar a importância do Programa para a formação inicial em Geografia na instituição, o autor afirma que o PIBID tem contribuído para que os licenciandos se identifiquem com a profissão e incorporem elementos importantes para constituição da identidade docente.

A formação inicial em Geografia tem enfrentado problemas como: priorização dos conhecimentos específicos em relação aos pedagógicos, cursos de bacharelado camuflados de licenciatura (VESENTINI). Segundo Cavalcanti (2012), há o surgimento de uma preocupação sobre a pouca discussão nos cursos de licenciatura sobre as perspectivas de formação dos professores em Geografia.

[...] a discussão sobre perfil profissional do professor, alcance e significado da formação pedagógica e sobre os saberes docentes necessários a formação ainda é assistemática e concentrada nos grupos de professores de didáticas específicas e de estágio supervisionado (CAVALCANTI, 2012, p. 66).

Questões importantes sobre a formação docente não tem sido discutidas em alguns componentes específicos, ficando tão somente restrito a discussão por parte de componentes como o Estágio Supervisionado. Sendo assim, é necessário questionar mais sobre os projetos de formação feitos pelo conjunto de professores especialistas para os cursos de formação, sobre suas escolhas, seus métodos e o perfil de profissionais a serem formados.

Acerca desta pouca preocupação é importante recorrer as palavras de (VESENTINI, 2013, p.235) em que o mesmo afirma que:

Sabemos que a preocupação com a formação do professor de Geografia, em especial com relação à escola fundamental e média, é quase inexistente nos cursos de Geografia, mesmo nas melhores universidades [...]. Na prática sempre se priorizou a formação do futuro especialista (em Geomorfologia, Cartografia, Geografia Agrária, etc) [...] mas a carreira docente, com exceção da universitária, era e ainda é em grande parte vista como algo destinado tão somente àqueles que não têm competência para exercer outras atividades.

Diante das palavras do autor fica evidente desafios a serem superados, a necessidade de maior preocupação com a formação de professores, principalmente, daqueles que irão atuar no ensino fundamental e médio.

Desse modo, é importante investigar quais os papéis dos Subprojetos do PIBID/Geografia na formação inicial dos profissionais desta ciência, como estes Subprojetos vêm tratando as questões que envolvem a formação de professores, e como os licenciandos/bolsistas tem vivenciados os Subprojetos como espaço de formação inicial.

Metodologia

Foram selecionados trabalhos publicados pelos bolsistas ID com base nas seguintes palavras chave: PIBID, iniciação à docência, formação inicial, formação docente, Subprojeto PIBID/geografia. Atendendo a este critério foram selecionados 7 (sete) trabalhos para análise.

Criou-se um quadro (Quadro 1) concentrando as seguintes informações sobre os trabalhos: autor/es, título, palavras chave. Além disso, foi criada uma coluna código (A, B, C, ...) para facilitar a distinção entre os estudos e as bibliografias citadas no corpo do texto.

Os trabalhos foram lidos e fichados e um breve resumo foi constituído e apresentado no corpo do texto. A partir do resumo buscou-se bibliografias para subsidiar as discussões sobre os a análise dos trabalhos.

Resultados e Discussão

Iniciamos a discussão apresentando a seguir (quadro 1) os trabalhos dos bolsistas (ID) PIBID/UNEB/Geografia selecionados para o presente estudo.

Quadro 1 – Publicações dos Bolsistas ID sobre o PIBID/Geografia UNEB Campus - V

Cód	Autor/es	Título	Palavras Chave
A	CHAVIER, Neuza; SILVA, Lucas; PAIXÃO, Tercia; PINHEIRO, Josemare	A qualificação para a docência de Geografia no contexto dos programas institucionais	Formação docente; Ensino Superior; Educação Básica.
B	LEANDRO, Majara; Cerqueira; SANTOS, Juvânia; Paixão.	Formação docente e a importância do PIBID para a escola de educação básica	Formação Docente; PIBID/UNEB/em Geografia; Educação Básica.
C	SOUZA, Rosiane; Vieira; TORRES, Claudia; Vaz.	A Geografia dos sentidos: trabalhando as inter-relações dos alunos com deficiência visual com o PIBID	Deficiência visual; Formação de professores; Pibid.
D	NOVAIS, Gean; Santos	As contribuições do PIBID para a formação do professor de geografia: as Experiências do subprojeto geografia UNEB Campus V Colégio Estadual Florentino Firmino de Almeida	Pibid; Formação de professores; Subprojeto Geografia/UNEB.
E	NOVAIS, Gean; Santos	As implicações do PIBID sobre a formação inicial	Pibid; Formação inicial; Escola básica; Subprojeto Geografia.
F	NOVAIS, Gean; Santos	Relato de Experiência sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: Contribuições a Formação em Geografia	Iniciação à Docência; Formação em Geografia; Subprojeto Geografia/PIBID.
G	NOVAIS, Gean; Santos	As contribuições do pibid para a formação inicial de seus bolsistas: um estudo de caso sobre o Subprojeto Itinerâncias da Docência em Geografia, da escola cidadã à cidade escola.	Pibid; Formação inicial; Escola básica; Subprojeto Geografia.

O questionamento sobre a preparação dos cursos de formação permeou as publicações (A e F). Estes trabalhos questionam a preparação dos cursos de formação,

o distanciamento existente entre o que é aprendido em sala de aula e o que é vivenciado no espaço escolar enquanto bolsistas de iniciação à docência.

Os textos debatem que investir na formação de professores é importante para que se eleve a qualidade da educação básica. Além disso, destacam também que há outros pontos a serem superados para que esta melhoria de fato aconteça, como: superlotação nas salas de aula, falta de materiais didáticos, melhores condições de trabalho etc.

Esta discussão é um fato positivo, pois demonstra que de algum modo os bolsistas têm refletido sobre o processo de formação inicial, identificado problemas e inconsistências neste processo. Além disso, ao refletirem sobre este processo revisitam suas trajetórias no curso de formação inicial e no Subprojeto, e este fato pode ser importante na constituição da identidade docente.

Os trabalhos D, E, F e G discutem de forma mais enfática a importância da formação inicial. Ressaltam que está é importante não só na construção de saberes para subsidiar o trabalho docente, mas também para que os licenciandos ratifiquem a escola pela licenciatura. Além disso, discutem que a formação inicial tem um papel fundamental na constituição da identidade docente, do ser professor, da identificação com a profissão.

Estes trabalhos apontam que uma formação inicial de qualidade é essencial para que o professor inicie na profissão e desempenhe um bom papel. Além deste aspecto foi também possível constatar que estes trabalhos não apenas trazem aspectos positivos sobre a formação inicial, mas alertam sobre a necessidade de superação diversos problemas que assolam a formação de professores, como: transposição didática, melhor equilíbrio na relação teoria e prática, aproximação entre escola e universidade etc.

Nos trabalhos (A, B, D, E e F) destacou-se a importância do PIBID como espaço de

troca de experiências, possibilitando a partilha de conhecimentos entre diversos sujeitos (Bolsistas, professores, comunidade, funcionários e estudantes), oportunizando a socialização de experiências e a promoção de discussões. Em decorrência disso, proporcionou a construção de novos saberes. Os bolsistas indicam o quão importante são as experiências partilhadas com os professores já em exercício para compreensão e superação de problemas enfrentado no espaço educacional, além proporcionar maior segurança nas decisões ações desenvolvidas pelos bolsistas no Subprojeto.

Um outro ponto que apareceu nas publicações foi a necessidade de (re)pensar a formação e o ensino de Geografia (A, D, F, G). Os trabalhos de modo geral discutem sobre a importância do Subprojeto Itinerância da Docência em Geografia para a formação dos professores desta ciência. Ressaltam que por meio das atividades de campo, da análise de materiais didáticos, das discussões em grupo, tem-se refletido sobre a formação em Geografia e o seu ensino, e que alguns problemas podem ser identificados, são eles: Dicotomia entre teoria e prática, sobreposição dos conhecimentos específicos sobre pedagógicos, transposição didática, Estágio Supervisionado, distanciamento da realidade do aluno, aspecto mnemônico do ensino de Geografia etc.

Por meio da análise dos trabalhos foi possível constatar que o PIBID tem contribuído para estreitar diferentes realidades (entre curso de formação e da escola básica), possibilitando aos licenciandos/bolsistas um conhecimento mais aprofundado sobre diversas questões que cercam a docência:

A partir do desenvolvimento das atividades foi possível por parte dos bolsistas esclarecerem diversos questionamentos referente à profissão e ao futuro local de trabalho, interagindo com o cotidiano da escola e aproximar teoria e a prática [...] (NOVAIS, 2014, p. 3).

Diante disso, é necessário ressaltar que inserir os licenciandos dentro do contexto das escolas parceira não é garantia para uma formação de qualidade, pelo contrário, se a inserção não for bem pensada, se o grupo não tiver um bom aporte teórico, possivelmente, haverá a reprodução das estruturas já consolidadas na escola. Esse argumento é sustentado por Barbosa e Dantas (2014), as autoras ainda afirmam que a inserção pura e simplesmente não garantiria contribuições ao processo de formação.

No entanto, foi constatado por meio das publicações dos bolsistas que a inserção destes no ambiente escolar foi marcada por curiosidade e investigação. Principalmente sobre a formação inicial em Geografia, onde estes buscaram compreender a realidade vivenciada no Subprojeto e aquela reproduzida por meio do discurso no curso de formação. Com isso, foi possível identificar dicotomias e inconsistências neste processo.

Foi possível compreender que, pelo envolvimento de diferentes agentes no Subprojeto, os bolsistas tiveram contato com diferentes fontes de saberes. Isso é de extrema importância, pois o professor é composto por diferentes saberes, saberes esses que não provem de uma única e exclusiva fonte (TARDIF, 2013). Então, não é só a partir dos estudos dos componentes curriculares que os professores constituirão uma formação inicial sólida em Geografia. É também nos encontros não-formais, em conversas, em saídas a campo, na análise de materiais didáticos, como ocorreu no Subprojeto/PIBID.

Por fim, foi possível deduzir por meio das discussões dos trabalhos que os cursos de formação de professores em Geografia devem superar a visão de “treinar para passar o conteúdo”, pois isto é algo que ainda vem ocorrendo (CALLAI, 2013). Para além disso, ficam algumas contribuições do PIBID para a formação em Geografia, assim como, a necessidade de estudos mais aprofundados sobre as potencialidades e limitações do Programa nos mais variados contextos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria do Socorro de. Iniciação à docência e diversidade: experiências formativas do pibid nos anos iniciais da educação básica. In: II COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA: Políticas, Práticas e Formação, 2015, Salvador. Anais eletrônicos...Salvador, UNEB, 2015....Disponível em: https://www.academia.edu/12421542/INICIA%C3%87%C3%83O_%C3%80_DOC%-C3%8ANCIA_E_DIVERSIDADE_EXPERI%C3%8ANCIAS_FORMATIVAS_DO_PIBID_NOS_ANOS_INICIAIS_DA_EDUCA%C3%87%C3%83O_B%C3%81SI-CA. Acesso em 14 de Dezembro de 2015.

BARBOSA, Marinalva Vieira. O Pibid e as culturas formativas no âmbito dos cursos de licenciaturas In: BARBOSA, Miralva Vieira; DANTAS, Fernanda Borges A. (Orgs). Reflexos sobre a formação inicial de professores no Pibid. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

CALLAI, Helena C. A formação do profissional da Geografia: o professor. Injuí, RS: Ed. Unijuí, 2013. - (Coleção ciências sociais).

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2012. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

COSTA, J.S.; OLIVEIRA,R.M.; A iniciação na docência: analisando experiências de alunos professores das licenciaturas. Olhar de professor, Ponta Grossa, 10(2): 23-46, 2007. Disponível em: <<http://www.uepg.br/olhardeprofessor>>. Acesso em: 05 de mar. 2014.

MIZUKAMI, Maria Graça; NONO, AnabelMaévi. Processos de formação de professoras iniciantes. R. bras. Pedag., Brasília, v. 87, n. 217, p. 382 - 400, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/24/26>>. Acesso em: 30 mai. 2014.

NOVAIS, Gean Santos de. As contribuições do Pibid para a formação inicial de seus bolsistas: um estudo de caso sobre o subprojeto itinerâncias da docência em geografia, da escola cidadã à cidade escola.

SILVA, E. M.; pibid/uneb como política de formação inicial e continuada de professores: potencialidades e desafios In: SIMPÓSIO BAIANO DE LICENCIATURAS, 2., 2012, Salvador. Anais eletrônicos... Salvador, UNEB, 2012. Disponível em: <http://www.uneb.br/pibid/files/2012/08/PIBID-UNEB_como_politica_de_formacao.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2014.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 15. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

VESENTINI, José Willian. A formação do professor de Geografia - algumas reflexões. In: OLIVEIRA, Arioaldo Ubelino; PONTUSCHKA, NidiaNacib. (Orgs.). Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa. 4. ed., 1ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2013.

ESTÁGIO E PRÁTICA DE ENSINO

BASES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA¹

Thalita Aguiar Siqueira
Universidade Estadual de Goiás
aguiarthalita29@gmail.com

Gracielle de Souza Silva Guichard
Universidade Estadual de Goiás
gracielle.guichard@gmail.com

RESUMO

A prática do estágio se constitui uma parte muito importante nos cursos de licenciatura, é a base para a formação do docente, é o momento em que a teoria deve se aliar a prática, e é nesse contexto que ocorre também a formação do professor de geografia, no entanto muitas são as falhas apontadas, tanto pelos professores de didática, quanto pelos acadêmicos, estagiários que vivenciam essa prática na escola básica. Nesse sentido para que o estágio não se torne negativo ou um obstáculo para a formação docente, faz-se necessário o debate sobre esta prática tanto no âmbito escolar quanto na universidade. O presente trabalho visa discutir a importância do estágio bem como os obstáculos enfrentados tanto no estágio quanto no ensino de geografia, visto que é nesse momento que a maioria dos acadêmicos de licenciatura tem o seu primeiro contato com a escola e a sala de aula, e é nesta fase que a sua autonomia didático-pedagógica, sua formação ética e cognitiva, sua criatividade e seu compromisso com a educação começa a ser estimulada.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado, Formação docente, autonomia didático-pedagógica.

Introdução

A ciência que investiga a teoria e a prática da educação nos seus vínculos com a prática social global é a pedagogia. Sendo a didática uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições do processo de ensino tendo em vista finalidades educacionais, que são sempre sociais, ela se fundamenta na pedagogia; é assim uma disciplina pedagógica. (LIBÂNEO, 2006, p.16)

E sendo essa prática educativa se dando principalmente no âmbito escolar, verifica-se a importância de se entender as relações que se dão no sentido da educação e com objetivo de se levar a aprendizagem, observando que a didática é uma disciplina pedagógica e considerando principalmente o papel que a escola vem desempenhando na atualidade. Nesse sentido “O trabalho docente não acontecerá com qualidade se não houver uma formação docente com sólidas

¹ Orientador: Prof^o Ms. Wilmar Ribeiro, Universidade Estadual de Goiás, e-mail:r.wilmar@yahoo.com.br

bases teórico-metodológicas e culturais.” (CASTELLAR,2010, P.41). Uma formação que deixa a desejar pode prejudicar o processo ensino-aprendizagem, prejudicando a capacidade tanto do professor como do aluno de apreender a realidade e criticá-la com argumentos sólidos.

Atualmente a formação de professores acontece inicialmente de forma teórica, somente nos dois últimos anos de forma prática, no estágio, onde acontece o primeiro contato do futuro professor com o ambiente escolar, é uma experiência enriquecedora para a prática educativa de ambos os lados. “Dessa forma, o estágio, ao se constituir em uma prática investigativa, também se torna uma alternativa concreta de formação contínua dos professores da escola e dos professores formadores da instituição superior.” (BARREIRO,1952, p.66).

É nessa fase que o acadêmico - estagiário deve se sentir sujeito de sua formação, obtendo aos poucos, autonomia em sala de aula e também com os colegas de trabalho, para isso é preciso que ele saiba incorporar ao currículo às dimensões culturais e sociais. Tornando sua análise sobre o espaço geográfico ampla e desta forma se tornando um professor mediador do conhecimento e não apenas transferidor como infelizmente é visto na educação atualmente. Sendo assim:

Os docentes precisarão estar sempre atentos a questões do mundo contemporâneo, como a distribuição mais justa da renda, a conservação da natureza, a valorização do trabalho humano, as relações comerciais no mundo e a interferência na vida da escola e de seus alunos. Para tanto, os professores de Geografia necessitam ter sólida formação científica, pedagógica e humanista. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, P.27)

Não há dúvidas da importância do estágio e da prática de ensino na formação do professor de geografia, mas, também não há dúvidas com relação as falhas encontradas neste momento tão importante. Além

das falhas comuns a todas as licenciaturas como a falta de diálogo entre a universidade e a escola, entre outros problemas comumente encontrados pelo estagiário, o acadêmico de geografia encontra situações que devem ser superadas dentro da própria disciplina, para que não se tenha dúvidas da sua importância e principalmente tornar a geografia significativa para os estudantes. Nesse sentido:

[...] a formação inicial de professores não deve ser apenas conceitual e técnica, é preciso incorporar referenciais no campo das dimensões econômicas, sociais e culturais, com uma visão de mundo que incorpore o lugar onde vivem os alunos e professores, as singularidades e os conflitos de valores. (CASTELLAR, 2010, P. 40).

Diante dessa discussão o presente trabalho se propõe a entender a importância do estágio supervisionado como base para a formação do professor de geografia, com base na experiência do estágio no ensino fundamental e apontar os obstáculos a serem superados com relação ao ensino de geografia.

Metodologia

Nossa experiência com o estágio e a prática de ensino se deu durante todo o ano letivo de 2015. Inicialmente foi feito a fase de observação que no nosso caso durou 25 horas/aula, divididas entre a observação das aulas de Geografia em todos os anos do ensino fundamental segunda fase e observação dos documentos da escola.

Posteriormente foi realizado a fase de semi – regência, onde foram acompanhadas 24 aulas em apenas uma turma, das observadas anteriormente, tal acompanhamento se deu na forma de auxílio da professora regente em atividades aplicadas em sala de aula e correções de provas.

Por fim no segundo semestre, nós estagiários nos tornamos regentes da sala pelo

período de dois meses, nessa fase assumimos a turma, ficando responsável por fazer o planejamento das aulas, ministrar o conteúdo e atribuir notas.

A experiência com certeza foi muito enriquecedora e contribuiu de forma significativa para a formação da turma, as experiências de cada um ao fim do estágio foram socializadas em sala de aula, todos nós colocamos nossas experiências e vivências na escola visto que cada um realizou o seu estágio em uma escola diferente então foram experiências diferentes o que deu a prática de cada um uma singularidade própria, mas em alguns casos muitos obstáculos são os mesmos nesse sentido destacamos:

Problemas comuns ao estágio e a prática de ensino: Vários foram os obstáculos encontrados pelos estagiários durante a prática de ensino, assim Saiki e Godoi expressam claramente:

As aulas foram programadas numa sequência, mas houve várias interrupções durante o processo que dificultaram a continuidade esperada para o programa. Tais interrupções são consideradas naturais no cotidiano escolar, porém foram inesperadas para nós acadêmicos/ estagiários; semana de jogos, reuniões pedagógicas, conselho de classe, palestras, etc. (2007, P.29)

Tais obstáculos demandam um maior planejamento na disciplina de estágio, pois já que essas atividades são naturais no cotidiano escolar, deveriam ser consideradas também na prática de ensino, preparando o acadêmico para este momento, proporcionando uma maior integração entre o estagiário e as diversas atividades realizadas no âmbito da escola. Caso contrário poderia até desanimar o estagiário no que se refere a estar em sala de aula.

Em nosso caso foram muitos relatos nesse sentido, muitos desanimam por conta da distância que percorrem para chegar a escola, e ao chegar não ser possível ministrar a aula como o planejado, ou mesmo a falta

de interação do estagiário com as atividades extras do colégio, entre outros fatores que acabam sendo negativos para a formação do estagiário mas que poderiam, com planejamento e preparação adequados, serem aproveitados de maneira positiva.

Outro aspecto também levantado por Saiki e Godoi (2007, p.29) é que “Não conseguimos vivenciar integralmente todas as etapas do ensino: planejamento, preparação, execução, avaliação, replanejamento e ações paralelas, como recuperação e aulas de reforço.” Isso talvez aconteça por que como dito anteriormente o estágio é feito somente para cumprir a grade curricular, e o estagiário esteja preocupado com a carga horária e não em participar integralmente das etapas do ensino, outra questão também é o tempo em que o estagiário permanece na escola, que também não permite essa vivência.

Talvez a questão central seja está, o tempo que o acadêmico permanece na escola, pois o estágio não inicia juntamente com o ano letivo da escola básica, o que acaba por gerar uma descontinuidade entre a prática de ensino e o cotidiano da escola, sendo que algumas fases do ano letivo não são vivenciadas pelo estagiário.

Assim a prática de estágio deve incluir a participação na rotina da escola, reuniões, eventos, conselho de classe, entre outras atividades. Proporcionando a articulação entre os futuros professores e o espaço de trabalho, a escola, a sala de aula, ou seja são relações a serem construídas.

Ainda são muitos os pontos que precisam ser aperfeiçoados, a exemplo discussões sempre levam a questão da relação entre a universidade e escola, que deveria ser uma relação colaborativa no sentido de a escola fazer parte do cotidiano da universidade e vice-versa. Assim apontamos para a necessidade de uma aproximação maior da realidade dos colégios de educação básica e a realidade das universidades. O que poderia acarretar em um despertar de interesses

dos alunos em serem futuros professores.

Más o que se pode perceber é que o cenário já se modificou nesse sentido visto que em outros tempos a relação da escola básica com a universidade era menor ainda, hoje já podemos ver indícios de mudanças, como disciplinas que entram no cotidiano da escola, com professores que trazem a análise do livro didático, que falam de elementos que vão ser encontrados na escola, diminuindo assim a distância entre a geografia acadêmica e a geografia escolar, que na realidade são a mesma geografia, a que se ocupa da análise das dinâmicas e transformações que ocorrem na forma de relações e processos espaciais na interação do ser humano com o espaço geográfico.

Nesse sentido o professor de geografia deve estar atento ao contexto da sociedade em que está inserido, nos aspectos, culturais políticos, sociais, ambientais, assim “A aprendizagem será significativa quando a referência do conteúdo estiver presente no cotidiano da sala de aula, quando se considerar o conhecimento que a criança traz consigo, a partir da sua vivência.” (CASTELLAR, 2010. P.47). Demonstrando como a geografia está presente em nosso cotidiano e é significativa para a formação da visão que temos do mundo, e da leitura que faremos dele.

Assim “Saber ler o mundo é compreender uma informação do espaço vivido, ou seja, não é só ler, mas entender o contexto, não se atendo apenas à percepção, das formas, e sim o significado de cada uma delas” (CASTELLAR, 2010, P.44)

E ainda Nesse sentido para Santos (2002) A ciência geográfica deve se preocupar com o futuro, afim de dominá-lo, e fazer com que ele pertença a todos os humanos, fazendo da geografia uma ciência humana. E nesse papel da ciência geográfica também está embutido o papel do professor que é o responsável por fazer com que os fatos e o conhecimento científico chegue a todos sem fazer distinções, e cumprindo seu papel e

responsabilidade social, o que perpassa a prática de ensino e do estágio em sua essência.

Foram diversos os obstáculos, mas também vários foram os conhecimentos adquiridos durante a prática do estágio, os obstáculos não retiram o mérito da prática de ensino e o estágio, em que se constitui uma prática enriquecedora para ambos os lados envolvidos.

Superado num geral os problemas que perpassam o estágio e a prática de ensino, temos outra dimensão que é de extrema importância para o futuro professor de geografia, o ensino de geografia, que também possuem obstáculos a serem superados.

Problemas comuns ao ensino de geografia: Muitas vezes:

A prática de ensino e estágio supervisionado tem tido um caráter complementar na grade curricular do curso de geografia, e percebemos ao longo dos quatro anos do nosso curso a dicotomia existente entre teoria e prática, cuja dificuldade de integração foram reveladas por essas disciplinas (SAIKI; GODOI, p.26).

Sendo o estágio uma instrumentalização essencial ao processo de formação profissional do docente essa dicotomia não deveria existir, mas isso só ocorreria se a prática nos cursos de geografia e licenciatura em geral ocorresse desde o primeiro ano do curso, considerando diferentes escalas de envolvimento com a escola, visto que há uma dificuldade com a transposição didática do conhecimento acadêmico para a sala de aula, justamente, pela falta de contato com a rotina da escola. Este é o primeiro ponto que deve ser repensado no processo de formação de professores.

Apesar do distanciamento percebido entre a teoria e a prática, e na transposição didática da geografia acadêmica para a escolar, atualmente percebe-se que a situação dá indícios de mudanças como especificado

acima, no entanto ainda é necessário que o debate e as mudanças na prática de ensino sejam continuas na busca de um aperfeiçoamento, para uma melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

Assim Esse contexto evidencia a necessidade de um maior contato do estagiário com a escola e a sala de aula, pois quando chegar a professor regente, e não só por ser o regente mas ser um professor de qualidade, sua dificuldade será mínima. “O estágio supervisionado tem um papel fundamental na formação do futuro professor. É o estágio tanto de observação, e participação, como de regência, que possibilita ao aluno a vivência das relações no cotidiano escolar, adquirindo informações e habilidades para formar o novo profissional” (SAIKI; GODOI, 2007, p.29).

A presença de tal dicotomia acaba por limitar as possibilidades em sala de aula, impedindo que o conhecimento abra suas asas e explore o desconhecido, principalmente no que se refere ao professor, que deixa sua criatividade de lado, entrando em um ciclo vicioso da mesmice e o que é pior arrastando o aluno para o mesmo ciclo o que acarreta em desinteresse e descaso com a educação, mas felizmente o cenário começa a sofrer mudanças.

Para o professor de geografia despertar esse olhar diferenciado e crítico do aluno para a realidade é de extrema importância, visto que é uma disciplina que se ocupa das relações humanas em seu cotidiano no espaço geográfico ou seja a vida social em todas as suas escalas, e é no estágio que esse olhar do professor deve começar a ser estimulado.

Com relação ao que foi dito anteriormente Castellar afirma que:

Superar essa dicotomia e tratar a geografia escolar como uma disciplina relevante que no currículo contribui para a formação cidadã significa qualificar os saberes geográficos dos docentes, qualificação esta que deve vir acompanhada de aprofundamen-

to no campo epistemológico e da didática estabelecendo um rico diálogo entre esses saberes. (2010, p. 44)

Este é o ponto ao que queremos chegar tornar a geografia significativa e mostrar a sua relevância para os alunos, más isso só é possível se tivermos consciência que a geografia contribui para a formação do cidadão ensinando-o a ler o mundo de uma outra forma, para isso o professor, o estagiário e a educação como um todo devem se preocupar com algumas questões como a do currículo que deve ser pensado não de forma isolada, mas, incorporando as dimensões culturais, sociais, humanas e éticas. E também se atentar para propostas que considerem as inovações do meio técnico-científico e informacional e principalmente no que se refere as disciplinas e os avanços da didática.

Resultados e Discussão

A prática de ensino se constitui uma parte importante nos cursos de licenciatura, é o momento em que a teoria deve se aliar a prática, no entanto é nesse momento que muitas falhas ocorrem na formação dos professores. Este fato nos leva a importância de se debater questões, a respeito de uma forma de amenizar as falhas, para que esse momento incentive ainda mais a decisão de ser professor, e ainda mais um professor mediador do conhecimento.

Percebe-se que muitas mudanças já vêm ocorrendo no campo da prática de ensino e estágio supervisionado, contribuindo para uma maior interação entre a escola e a universidade, o que leva a superação das dicotomias presentes nesse processo, com relação a dicotomia teoria e prática, apontamos para a questão do tempo de permanência do acadêmico na escola, onde permitiria uma maior interação com a realidade da escola. No que se refere a dicotomia geografia

acadêmica e geografia escolar, apesar de o cenário já ter sofrido expressivas modificações o debate, o planejamento de práticas e também um maior envolvimento do estagiário com a escola, contribuirá, para verdadeiras mudanças.

Todas essas questões levam e contribuem para o sucesso do processo central que é o ensino-aprendizagem, pois, com uma base de formação sólida teremos professores de qualidade, professores atentos a realidade social, que se preocupam em formar cidadãos, com uma visão de mundo diferenciado, e acima de tudo, professores que entendem e se preocupam em repassar para os seus alunos, a relevância da ciência geográfica para se entender a realidade em que vivem.

A escola é um espaço onde acontece o desenvolvimento social e a reprodução do saber crítico dos acadêmicos e professores, é nela que vivenciamos experiências novas e diversificadas. O estágio fornece uma base metodológica para o acadêmico, mostrando a realidade da prática em sala de aula, na escolha dos conteúdos, no envolvimento com os alunos, na relação dos professores junto à coordenação de um modo em geral.

O presente trabalho buscou descrever as experiências vivenciadas através da prática de ensino no ensino fundamental segunda fase, bem como a importância desta atividade para a formação do profissional docente, e discutir alguns pontos relacionados ao estágio e na prática de ensino bem como ao ensino de geografia.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, I M F. Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores. São Paulo: Avercamp. 2006.

CASTELLAR, S.M.V. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, E.M.B; MORAES, L.B. Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia

LIBÂNEO, J.C. Didática. São Paulo: Cortez editora. 2006

PASSINI, E. Y; PASSINI, R; MALYSZ, S.(Org.). Prática de ensino e geografia e estágio supervisionado: São Paulo: Contexto. 2007

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

CONHECIMENTOS CARTOGRÁFICOS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

UMA EXPERIÊNCIA NO MUNICÍPIO DE CAMPINAS/SP

Thiara Vichiato Breda

*Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Geociências
Universidad Autónoma de Madrid - Facultad de Formación de Profesorado
thiarav@gmail.com*

Celso Dal Ré Carneiro

*Universidade Estadual de Campinas - Instituto de Geociências
cedrec@ige.unicamp.br*

RESUMO

Este artigo apresenta e discute dados parciais de pesquisa que investiga a formação e práticas docentes a respeito de Alfabetização Cartográfica. O grupo observado são professoras dos anos iniciais da rede municipal de Campinas. A pesquisa qualitativa de doutorado* teve como objetivo identificar as dificuldades e necessidades dos professores quanto aos conteúdos da Cartografia Escolar, e a partir da criação e construção de Jogos Geográficos** buscar possibilidades e estratégias para superação das mesmas. A metodologia de grupo focal com professoras da rede municipal de Campinas envolveu a organização de encontros quinzenais durante um semestre com a temática da Alfabetização Cartográfica nos anos iniciais. Apesar de dificuldades apontadas pelos professores quanto aos conteúdos e noções cartográficas, acredita-se que durante o processo de criação dos jogos foi possível contribuir para a formação dessas docentes quanto a compreensão e a importância do raciocínio espacial nos alunos desde os primeiros anos de escolarização.

Palavras-chave: Formação de professores, anos inicial, jogos, cartografia

Introdução

Com base nas literaturas referentes a Cartografia Escolar (Almeida & Passini 1991; Almeida, 2001; Paganelli, 2010; Simielli, 2010; Callai, 2005; Castelar 2011), é evidente que a Alfabetização Cartográfica deveria começar nos primeiros anos de escolarização uma vez

que o processo de aquisição dessa linguagem não ocorre de um momento para outro, mas sim seguindo os níveis cognitivos definidos por Piaget (1967). Na primeira etapa escolar seriam trabalhadas habilidades e destrezas espaciais mais simples como lateralidade, visão vertical, ideia de proporção e de forma gradativa aumentar o grau de complexidade

* Artigo produzido a partir de resultados preliminares da investigação de Doutorado intitulada “Alfabetização Cartográfica e o uso de Jogos na Formação de Professores”, sob a orientação do Prof. Dr. Celso dal Ré Carneiro e Prof. Dr. Alfonso García de la Vega e co-orientação do Prof. Dr. Rafael Straforini.

** Materiais disponíveis para download em <http://olharesgeograficos.blogspot.com.br/>.

à medida que o indivíduo fosse construindo as noções espaciais e o raciocínio espacial.

Para utilizar a linguagem cartográfica na escola desde os anos iniciais é fundamental uma formação pedagógica, bem como dos conteúdos específicos com teorias e conceitos da área da didática específica da Geografia. Dominar essa didática é um dos subsídios para o professor ter possibilidades de relacionar os saberes geográficos que ele precisa trabalhar com o como ensinar, atuando de forma consciente e autônoma (CALVALCANTI 2006, p. 29).

Nesta perspectiva da formação inicial do professor polivalente¹ identificamos algumas fragilidades como, e de quais recursos esse profissional dispõe para trabalhar a Alfabetização Cartográfica, visto que muitas vezes a organização curricular dos cursos de Pedagogia, que formam os professores que atuam nos anos iniciais, muitas vezes não incorporam disciplinas referentes a Didática específica da Geografia, dificultando a inicialização cartográfica nos primeiros anos. Na grande maioria dos currículos de Pedagogia é oferecida apenas uma única disciplina de metodologia do ensino para a Geografia e História, intervalo de tempo demasiadamente curto para contemplar todas as especificidades da Geografia. Uma das possibilidades possíveis seria atuar na formação permanente e contínua do docente.

Oliveira (2011) aponta que, para avançar na aprendizagem dos alunos, a formação continuada dos docentes é uma possibilidade efetiva para a “evolução cartográfica”², uma vez que os “professores não podem ensinar conceitos cartográficos e geográficos se não sabem e não dominam esses conceitos de maneira articulada com uma didática fundamentada” (2011, p. 170).

¹ CRUZ e NETO (p. 385, 2012) definem, a polivalência como a “organização do trabalho escolar docente, caracterizando-a como elemento constituinte da profissionalidade daquele que atua nos anos iniciais do ensino fundamental, associando-a à profissionalidade polivalente”

² Expressão Utilizada por Wiegand (2006) citado por Oliveira (2011)

Quando esses profissionais não dominam a didática e os conceitos geográficos, corre-se o risco de se apoiarem em uma Geografia descritiva ou memorística. O uso do mapa por exemplo, muitas vezes é usado de forma aleatória, empregado apenas para ilustrar algum conteúdo, não garantindo que os alunos saibam ler e entender as informações.

Muitas atividades de alfabetização cartográfica nas escolas acabam restringindo-se então ao “pintar, colorir, copiar, decalcar mapas” (OLIVEIRA, 2011, p. 171), ou apenas para indicar a ocorrência de um fenômeno ou feição no relevo. Essas atividades não permitem que o mapa seja um instrumento para a construção de conhecimentos. O mapa não possui apenas a função de ser lido, mas sim de ser interpretado, uma vez que possibilita um amplo conhecimento dos acontecimentos sociais e fenômenos naturais materializados no espaço. Para isso, são necessárias habilidades de se utilizarem símbolos e escala, bem como de localização e orientação.

Ao pensar na construção do jogo o professor deve evitar que os materiais apenas produzam ações mecânicas e sem sentido no aluno:

É importante que o professor pense nas tomadas de decisão dos alunos, em quais são os conceitos de que se deve partir para a resolução e quais deles serão aprendidos com a atividade em questão [...] por isso o professor deve pensar o quê e como fazer para que o aluno consiga associar os conceitos abstratos a algo concreto. (CASTELLAR, DE MORAES e SACRAMANETO, 2011, p.263)

Muitas vezes no ambiente escolar os professores interagem e compartilham experiências em momentos tumultuados como reuniões de pais, ou ambientes informais como a sala de professores ou nos corredores do edifício. O contato entre os professores acaba restringido em atividades mais administrativas que pedagógicas reduzindo os momentos e espaços destinados a reflexões

ou criação de novos materiais. Acreditamos que criar momentos tranquilos e dedicados ao estudo e a atividades formativas dos professores possa ser uma alternativa para a “revolução cartográfica”.

O presente trabalho busca colaborar não apenas com o referencial teórico sobre formação de professores, mas também na contribuição prática através do relato do curso de formação “Confecção de Jogos Geográficos nos Anos Iniciais” oferecido em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP.

Formação Continuada de Professores, uma parceria entre Escola e Universidade

A Secretaria Municipal de Educação de Campinas (SME), ciente da necessidade da criação de momentos específicos e qualificados entre os professores das mesmas etapas de ensino, facilita a criação de estruturas colaborativas e abertas dentro da escola permitindo a participação e o compromisso ativo dos professores.

Por meio do CEFORTEPE (Centro de Formação, Tecnologia e Pesquisa Educacional Professor Milton de Almeida Santos) a Coordenadoria Setorial de Formação (CSF), oferecem gratuitamente formação aos profissionais da educação, na modalidade “Formação Continuada-Cursos”³

A modalidade tem como principais atribuições: receber e analisar propostas de Cursos (curta, média e longa duração); planejar, implementar e acompanhar as respectivas atividades, emitindo relatórios de avaliação de cada uma delas, bem como encaminhamentos para certificação; supervisionar e acompanhar a realização de Palestras e Oficinas, Fóruns e Encontros, Congressos e Seminários.

³ As modalidades foram definidas na Resolução SME nº 4/2014.

Por intermédio da Resolução SME nº 4/2014⁴, a Secretaria definiu as normas para inscrição e participação na formação continuada dos professores em serviço, e prevê parcerias e convênios com outros órgãos públicos. Os professores são convidados a participar dos cursos oferecidos e recebem uma remuneração por hora cursada, sendo considerada como Hora Projeto (HP) ou Carga Horária Pedagógica (CHP), que já está incluída na jornada de trabalho. Assim, consideramos esse espaço oportuno para uma parceria entre a SME e a Universidade. Entretanto oferecer cursos de formação com profissionais externos a Secretaria, como ocorreu com nossa experiência, dependeu da comunicação e negociações iniciais muito definidas e detalhadas principalmente quanto ao currículo municipal que restringiu algumas possíveis ações.

Organizamos um curso que atendesse às exigências da SME, aliando as nossas concepções e propostas pedagógicas. Buscamos criar nesses espaços momentos que permitissem aos professores compartilhar as preocupações e os problemas referentes a didática da Geografia e da Cartografia, diminuindo o isolamento e proporcionando uma interação e um conhecimento compartilhado a partir das próprias realidades cotidianas.

Metodologia

O Grupo criado para a formação foi composto de oito professoras da mesma unidade escolar e a formadora que mediava a interação e expunha as diretrizes e os conteúdos referentes a Cartografia que se pretendia desenvolver.

A proposta foi a formação de grupos focais colaborativos de professores dos anos iniciais, que se converteriam nos próprios protagonistas das práticas

⁴ “Normas da Formação Continuada em Serviço oferecida Pela Coordenadoria Setorial de Formação da Rede Municipal de Educação de Campinas”

escolares. Apesar da organização do grupo idealizado não corresponder a todos os requisitos para a classificação como um “Grupos de apoio entre professores” (GAEPs), seguimos muitas sugestões e orientações propostas por essa metodologia, uma vez que concordamos que nossa proposta tem como característica a estratégia formativa e de aprendizagem o apoio entre e com os professores, e não para os professores.

Os GAEPs “refuerzan la idea del maestro como profesional en su campo de actuación, porque parten de la consideración de lo que saben los docentes en base a sus experiencias” (PARRILLA e DANIELD, 1998, p. 157).

A ideia é que os próprios professores, durante os encontros, apontassem os problemas e dificuldades que surgissem no cotidiano escolar, afrontando e ajudando-os a resolver os seus próprios problemas e dificuldades encontradas quanto ao conteúdo da Cartografia Escolar.

A formação foi possível graças à parceria com o CEFORTEPE e financiamento dos materiais didáticos pela FAPESP empregando-se recursos de reserva técnica. Durante a organização e elaboração do curso readaptamos algumas questões sugeridas pelos GAEPs :

Como iniciar um grupo focal?

A quem se destina?

Qual será a dinâmica do grupo?

Qual periodicidade e duração dos encontros?

Como coordenar e complementar os professores participantes?

Como expressar, fazer sugestões ou planejar os materiais respeitando os participantes?

Como registrar as reuniões e as aplicações dos materiais?

Como apoiar e incentivar as discussões entre os participantes?

Como revisar, acompanhar e avaliar o processo e progresso do grupo?

Desenvolvimento do curso de formação

O curso foi estruturado em doze seções compostas por encontros presenciais de uma hora e meia de duração, que ocorriam quinzenalmente intercalados com encontros não presenciais destinados a leituras sobre a didática da Geografia e atividades variadas, organizados no Teleduc⁵.

No primeiro encontro ocorreu a familiarização dos participantes com as ideias principais, cronograma ajustado a necessidade do grupo, seleção e organização dos conceitos e destrezas dos conteúdos cartográficos necessários para a confecção dos materiais.

Para a construção dos materiais, os professores foram orientados através do seguinte esquema indicativo:

-Identificar dificuldades dos alunos quanto as noções cartográficas

-Compartir o problema da sua sala com os participantes do curso de formação

-Buscar estratégias através de jogos para “solucionar” os problemas detectados

-Compartir as estratégias com todos

-Após a aplicação do jogo em sala, revisar o material produzido e avaliar os resultados com todos do grupo

Buscou-se sempre a valorização das ideias e conhecimentos dos professores, somando-se os novos conhecimentos da Cartografia aprofundados pela formadora. Em alguns momentos os professores compartilhavam e pediam conselhos e sugestões entre eles mesmos.

Ao final, os professores se agruparam de acordo com as afinidades e necessidades comuns expostas durante os encontros anteriores para criarem os jogos.

5 O TelEduc é um ambiente de e-learning que permite a criação, participação e administração de cursos na Web. É um ambiente aberto e gratuito com diversas ferramentas. Para a realização do nosso curso utilizamos apenas o portfólio (local onde os participantes enviavam as atividades) e a opção material de apoio (para disponibilizar as leituras e o material usado no encontro presencial).



Figura 1 e 2: Curso de formação

Ao finalizar as 12 seções, realizamos o último encontro destinado à reflexão sobre a prática e da avaliação de todo o processo formativo e ao tipo de mediação da formadora e a organização do curso. Todos os participantes responderam um questionário com perguntas abertas e fechadas com questões desde satisfação da formação e dos conteúdos trabalhados durante o semestre até a estrutura do curso.

Buscamos avaliar a experiência tanto do ponto de vista formativo quanto organizacional. O produto final do curso reúnere relatos de experiência, documentos escritos em primeira pessoa e jogos produzidos pelos participantes.

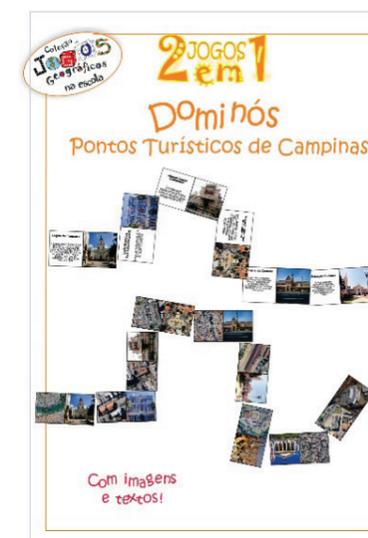


Figura 3 e 4: Jogos produzidos pelos participantes

Resultados e Discussão

O curso buscou proporcionar aos professores um local que possibilitasse análises e reflexões sobre os conceitos e conteúdo da Cartografia Escolar aliados a orientações e sugestões de práticas e estratégias lúdicas que permitam desenvolver o raciocínio espacial nos alunos. Apesar das atividades estarem centradas no apoio ao professor, indiretamente resultou em um apoio ao aluno, uma vez que os jogos desenvolvidos foram pensados e criados para eles.

O objetivo principal do curso portanto não se restringiu à construção dos jogos,

que seria apenas o ponto de partida. A produção dos jogos criou possibilidades aos professores para o processo de mediação de novos conteúdos ou lacunas na formação inicial.

Neste movimento de criação os professores mobilizaram saberes próprios da profissão (quadro 1) que são, proveniente de diversas fontes (família, escola, universidade, experiência da profissão), e partilhados pelos grupos da mesma instituição com os novos conhecimentos da didática específica da Geografia quanto aos conteúdos de Cartografia.

Quadro 1: Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história de vida e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc.	Pela utilização das “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas
Saberes provenientes de própria experiência na sala de aula e na escola	A prática do ofício na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Fonte: Tardif, 2012, p.63 O curso de formação

com a construção de Jogos Geográficos buscou proporcionar espaços para que o próprio professor cria-se alternativas para solucionar dificuldades de aprendizado identificadas nos alunos evitando oferecer um modelo de “receita pronta” (BREDA e CARNEIRO, 2015). Acreditamos que nessa dinâmica ocorreu uma valorização da auto-estima e confiança dos profissionais, uma vez que valorizamos esses saberes próprios dos docentes, diferentemente de quando lhe é sugerido ou imposto “técnicas” ou material didático.

Tentamos evitar a figura do professor como consumidor ou participante passivo que apenas “testam” propostas didáticas elaboradas por especialistas. Com o professor atuando e construindo durante a formação, acreditamos ter propiciado momentos de reflexão e investigação de suas próprias práticas. O professor participante deixa de ser o resultado das investigações e passa ser o ator e colaborador

A formadora/mediadora foi portanto, apenas a facilitadora que propiciou o encaminhamento metodológico, os conceitos cartográficos e didáticos da Geografia para que os professores construíssem e desenvolvessem os conhecimentos necessários para a construção dos jogos a partir da reflexão da própria prática da/na sala de aula. A decisão de quais habilidades, noções ou conteúdos cartográficos que seriam escolhidos era dos professores (individual ou coletivamente) a partir das necessidades identificadas nos alunos durante o período do curso.

Os jogos produzidos contribuíram tanto para o processo na aprendizagem dos alunos, quanto no domínio dos conteúdos cartográficos que os professores necessitam para a produção dos jogos.

Questões como reflexão-ação, formação dos professores no próprio centro educacional, colaboração, criação de materiais construído a partir de necessidades específicas são temas que acreditamos serem importantes na formação de professores

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D., PASSINI, E. Y. O espaço geográfico: ensino e representação. São Paulo: Contexto, 1991.

ALMEIDA, R. D. Do desenho ao mapa: Iniciação cartográfica na escola. São Paulo: Contexto, 2001

ALMEIDA, R. D. Uma proposta metodológica para a compreensão de mapas geográficos. In: ALMEIDA, R. D. (org) Cartografia Escolar. São Paulo: Contexto, 2010. P. 145-172.

BREDA, T. V., CARNEIRO, C. D. Proposta de formação docente na confecção de Jogos Geográficos: uma experiência com professores de Campinas, Brasil. In: Revista de Didáticas Específicas, nº 13, Madrid, p.45-60, 2015

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: Caderno Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005.

CAMPINAS. Normas Da Formação Continuada em Serviço oferecida pela Coordenadoria Setorial de Formação da Rede Municipal de Educação de Campinas. Resolução SME nº 4/2014 de 06/02/2014

CASTELLAR, S. C. A cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar. In: ALMEIDA, R. D. (org) Novos rumos da cartografia escolar: Currículo, linguagem e tecnologia. São Paulo: Contexto, p. 121-136.

CASTELLAR, S. M. V., DE MORAES, J. V., SACRAMANETO, A. C. R. Jogos e resolução de problemas para o entendimento do espaço geográfico no ensino de Geografia. In: CALLAI, H. C. Educação Geográfica: Reflexão e Prática. Ijuí: Unijuí, 2011. p.249-275.

CAVALCANTI, L. de S. Formação de professores: Concepções e Práticas. Goiânia: Vieira, 2006.

CRUZ, S. P. S, NETO J. B. A polivalência no contexto da docência nos anos iniciais da escolarização básica: refletindo sobre experiências de pesquisas. Revista Brasileira de Educação, v. 17, n. 50, 2012, pp. 385-398.

PAGANELLI, T. I. Para construção do espaço geográfico na criança. In: ALMEIDA, R. D. (org) Cartografia Escolar. São Paulo: Contexto, 2010. P. 43-70

PARRILLA, A., DANIELS H. Creación y desarrollo de grupos de apoyo entre profesores. Bilbao: Mensajero, 1998.

PIAGET, J. O raciocínio na criança. Rio de Janeiro: Record, 1967, 234 p

OLIVEIRA, A. R. Construir uma didática da Geografia e Cartografia: entre linguagem cartográfica, cultura, saberes e práticas docentes. In: CALLAI, H. C. Educação Geográfica: Reflexão e Prática. Ijuí: Unijuí, 2011. p.167-184.

SIMIELLI, M. E. O mapa como meio de comunicação e a alfabetização cartográfica. In: ALMEIDA, R. D. (org) Cartografia Escolar. São Paulo: Contexto, 2010. P. 71-94

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Pereira. Petrópolis: Vozes, 2002.

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DA PROPOSTA FORMATIVA DO PIBID

Luline Silva Carvalho
Universidade Federal de Goiás
lulinycarvalho@hotmail.com

RESUMO

Essa pesquisa analisa o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência (PIBID) e suas possibilidades formativas. O PIBID é uma iniciativa pública que visa contribuir para o processo de formação docente, a partir da vinculação entre a universidade e a escola, oferecendo uma maior vivência da prática pelos licenciandos, assim, a investigação buscou elencar como a proposta do programa pode oferecer respostas às demandas da formação docente. Com essa pesquisa procurou-se responder o seguinte questionamento: Em que medida o PIBID pode contribuir com a qualificação do processo formativo do licenciando? Trata-se de uma pesquisa com essência qualitativa, que analisou três fontes de dados, correspondendo a material bibliográfico, documentos e grupos de discussões. A análise dos dados mostrou que o PIBID oferece possibilidades reais de atuar como instrumento propensor de uma formação qualificada, por atingir pontos centrais da formação inicial como: a pesquisa, práxis, e saberes didáticos pedagógicos.

Palavras-chave: PIBID, formação docente, práxis.

Introdução

A formação docente tem sido muito discutida no século XXI, havendo diversos estudos que apontam para a necessidade da qualificação do processo de formação. Há uma deficiência na preparação dos professores, em sua formação inicial, no que se refere à preparação para a prática. Tal dificuldade tem gerado inquietações nas três esferas que compõem o Ensino Superior: formandos, docentes e poder público.

Desta maneira, a pesquisa faz uma investigação sobre a formação docente inicial realizando com objetivo de identificar as possibilidades formativas Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Esta análise corresponde a parte da pesquisa desenvolvida para a elaboração da dissertação de mestrado em geografia intitulada “PIBID de Geografia na Universidade Federal de Goiás: proposta e experiências formativas.”

Dessa forma, a discussão que será proposta traz uma abordagem da formação inicial de professores num contexto geral, sendo importante para o campo do ensino de geografia, pois ajuda a pensar as propostas de formação de professores de geografia, além de subsidiar nas reflexões de subprojetos de PIBID Geografia.

A pesquisa tem essência qualitativa e os procedimentos adotados para realização

deste trabalho pautaram-se em estudos teóricos, análise documental e entrevistas. Deste modo, foram analisados editais e regimento do PIBID e abordou-se bolsistas de iniciação a docência para melhor compreensão das possibilidades formativas da proposta do PIBID.

Esse artigo está subdividido em 4 seções: a primeira de caráter introdutório, a segunda que propõe uma breve contextualização histórica do PIBID, a terceira que aborda reflexões sobre as experiências formativas do PIBID e a quarta na qual apresentam-se considerações finais.

PIBID: breve contextualização histórica

O PIBID teve sua primeira chamada pública no final do segundo semestre do ano 2007. Essa chamada operacionalizava o programa destacando que se tratava de ação conjunta do Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Superior - SESU, da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Segundo a chamada pública de 2007, objetivava-se a seleção de projetos que estivessem aptos a cumprir os objetivos propostos pelo programa, dos quais destacam-se: promover a articulação integrada da educação superior do sistema federal com a educação básica do sistema público, em proveito de uma sólida formação docente inicial; estimular a integração da educação superior com a educação básica; valorização do espaço da escola pública como campo de experiência; proporcionar aos futuros professores participação em ações, experiências metodológicas e práticas docentes inovadoras, articuladas com a realidade local da escola.

A análise dos objetivos propostos pelo programa evidencia sua intenção de atingir pilares essenciais para a formação, sendo eles o ensino, a extensão e a pesquisa. Deve

se destacar ainda que tais objetivos apresentam forte apelo à integração da Universidade com a escola básica e às possibilidades de proporcionar participação na prática docente ainda no processo de formação inicial.

Apenas no primeiro semestre de 2009 os primeiros projetos começaram suas atividades, havendo desde então uma grande ampliação do programa em nível nacional. Segundo o Relatório de gestão 2009 – 2013 publicado em 2013, de um total de 3.088 bolsistas em dezembro de 2009, o programa cresceu para a concessão de 49.321 bolsas em 2012, alcançando no ano de 2014 o número de 90.254 bolsistas, distribuídos em 2.997 subprojetos, abrangendo perto de cinco mil escolas de educação básica, com a participação de 284 instituições.

Assim, atuando como iniciativa para fomentar a formação inicial, a proposta do PIBID traz claramente em suas concepções formadoras, que podem ser observadas no regulamento do programa a busca pela qualificação da formação inicial. Inicialmente o PIBID fazia um forte apelo a prática, mas em seu Regulamento publicado no ano de 2013, o programa traz uma nova abordagem, considerando a integração teoria e prática.

Diversos trabalhos que abordam as atividades práticas realizadas por PIBidianos no espaço escolar podem ser encontrados em forma de artigos, resumos e relatos de experiência em eventos direcionados à licenciatura e também ao PIBID exclusivamente¹. A existência de tais relatos, feitos pelos próprios alunos, na maioria dos casos, pressupõe que estes estão vivenciando sua futura profissão, além de colaborar para o desenvolvimento da pesquisa ao divulgar suas experiências em eventos científicos. Desta forma, julga-se pertinente afirmar que o PIBID tem provocado novas práticas formativas.

¹ Entre os eventos mais relevantes, destaca-se o Encontro Nacional das Licenciaturas e Seminário Nacional do PIBID, que ocorriam anualmente até 2014. Em decorrência dos cortes de verbas, no ano de 2015 o referido evento foi substituído por encontros regionais.

Entende-se que uma das maneiras de refletir sobre o PIBID e suas práticas é por meio do conteúdo presente nas publicações de periódicos, nas dissertações e teses defendidas junto aos programas de pós-graduação em Educação no país, bem como nas apresentações nos eventos nacionais da área da Educação.

A literatura dos registros de experiências do PIBID apresentadas por Farias e Rocha (2012), Lima et al (2012), Botelho (2012) todos coordenadores de área, evidenciam resultados positivos à formação dos alunos graduandos, bem como as escolas que os receberam para a efetivação do programa. Esses relatos consistem um ponto importante para essa pesquisa, pois evidenciam que o PIBID tem atuado como um instrumento estratégico no processo de formação de professores. Dessa forma, na próxima seção, esse artigo se ocupa em demonstrar quais as possibilidades formativas podem ser alcançadas no PIBID e qual a sua contribuição para a qualificação da formação inicial de professores

Reflexões sobre as experiências formativas do PIBID

A principal demanda para a formação de professores corresponde à integração teoria e prática. Entende-se que as atividades teóricas estão sempre relacionadas com a prática, explicando-a e também propondo alterações. Parte-se da compreensão de que o PIBID oferece possibilidades para a efetivação dessa relação, possuindo assim capacidade de transformação da realidade, por meio do alcance da práxis.

Assim a primeira pergunta que se faz dentro da situação exposta é: em que proporção a proposta do PIBID pode contribuir para romper com a dicotomia teoria e prática abrindo caminhos para uma nova epistemologia na formação de professores?

Coloca-se inicialmente que o PIBID pode

romper com a ideia de separação da formação em dois momentos o “teórico” e o “prático”. Essa possibilidade surge a partir do momento em que alunos da licenciatura podem se inscrever no programa antes do período denominado Estágio. Iniciando desde os primeiros períodos do curso sua formação teórico-prática, o que permite, inclusive, atuar como uma somatória ao aluno para quando ele for se inserir no Estágio.

Em artigo publicado no Seminário Internacional de Educação Superior, Paschoal e Carvasan (2014) relatam suas experiências enquanto bolsistas de iniciação à docência da Universidade Estadual de Londrina e afirmam que como resultado das experiências metodológicas desenvolvidas no PIBID, explicitou-se a importância do conhecimento prévio sobre os temas discutidos, verificou-se que a teoria sem a prática não gera resultados satisfatórios, a importância do planejamento prévio das atividades a serem executadas na sala de aula aliado ao conhecimento sobre os temas discutidos na atualidade.

Acredita-se que o PIBID pode possibilitar, não apenas indiretamente, mas diretamente, que o aluno pratique a teoria que estudou, tornando-se pesquisador da própria ação, como propõe a prática reflexiva. Assim, conseqüentemente, ao pensar sua prática, o aluno pensa também sobre seu embasamento teórico podendo então unir tal reflexão em uma ação para a práxis.

Essa proposta remete-se a ideia de formação contínua sendo apontada por Guimarães (2015) que afirma haver uma demanda por formação continuada e esta deve focar a condição permanente de aprendiz do professor, que problematiza a sua experiência e o seu desenvolvimento, pesquisando assim a sua prática.

Richter (2013) valorizando a pesquisa no processo de formação, pontuou que ela qualifica o trabalho do professor para a esfera da análise crítica de suas ações a partir da realização de estudos e investigações no âmbito escolar, e contribui, de

forma significativa, para reorganização de seus saberes científicos e pedagógicos, colaborando para superação da dicotomia entre teoria e prática.

A essa altura da análise propõe-se um segundo questionamento: o PIBID oferece em sua proposta bases incentivadoras para a pesquisa?

A análise dos documentos que legalizam o programa (editais e regulamento), junto aos relatos de experiência, demonstra que o PIBID é capaz de impulsionar as pesquisas vinculadas à formação de professores. Segundo Civardi e Paniago (2016), ao inserir o licenciando numa realidade escolar específica, o PIBID possibilita que o futuro professor compreenda o momento histórico particular no qual está atuando e sintase estimulado a procurar soluções para os problemas que lhe são apresentados. Nessa condição é possível afirmar que o PIBID atua no campo reflexivo e investigativo.

Relatórios de atividades institucionais da Universidade Federal de Goiás, trazem um grande número de trabalhos acadêmicos vinculados a pesquisa, o que reafirma a contribuição do PIBID para o alcance dessa demanda da formação docente.

Ainda sobre pontos centrais para a qualificação da formação e da atuação docente, é preciso destacar a necessidade de conhecimentos didático-pedagógicos que subsidiem uma prática eficiente. De acordo com Libâneo (1994), no processo de ensino-aprendizagem é fundamentalmente um trabalho pedagógico, assim, o professor deve ter condições metodológicas e organizativas para viabilizá-lo na escola, a fim de que o aluno consiga assimilar os conhecimentos e experiências humanas acumuladas durante os anos.

Assim, dando continuidade às indagações aqui presentes, parte-se para o terceiro questionamento: a proposta do PIBID contribui para a formação didática e pedagógica?

Em trabalho publicado no Encontro Nacional de Práticas de Ensino em Geografia,

por pibidianos, Carvalho et al (2013) apresentou o uso da bússola caseira como uma metodologia de ensino para conteúdos vinculados a cartografia. Os autores afirmaram que a aplicação da metodologia deu-se da seguinte maneira:

Inicialmente elaborou-se um questionário contendo questões sobre temas da cartografia [...]. Este questionário foi aplicado aos alunos[...] Vale ressaltar que quando eles o responderam já haviam recebido aulas teóricas sobre todos os temas. A etapa seguinte foi o estudo de metodologias que pudessem abordar com os alunos o tema, optou-se pela construção da bússola caseira, pois a mesma constituía-se como uma atividade, que não necessitaria de grandes recursos. Após aplicação da metodologia em intervalo de um mês, reaplicamos as duas perguntas contidas no questionário, que abordavam sobre orientação, a fim de averiguar a aprendizagem dos alunos. (CARVALHO et al, 2013, p.05)

Os autores desse trabalho demonstram que houve uma preocupação de planejar a ação, de pensar em recursos didáticos capazes de facilitar a aprendizagem dos alunos e de avaliar a prática. Desta forma, entende-se que a proposta do PIBID é capaz de fomentar também uma formação pedagógica.

Com base em pesquisa elaborada por Bueno (2013), a partir de sua experiência como coordenadora do PIBID de Geografia da UFG (Regional Goiânia), a autora pontuou que o PIBID possibilita aos alunos bolsistas a construção de saberes teóricos, didático-pedagógicos e reflexões teórico-práticas sobre as atividades executadas.

O PIBID contribui ainda com o estudo dos saberes específicos ao passo que o processo de planejamento de uma metodologia requer conhecimento sobre o conteúdo a ser trabalhado.

Na busca de demonstrar as possibilidades do PIBID enquanto proposta formativa propõe-se ainda uma última reflexão. Sabendo que a prática é um ponto relevante

das discussões acerca da formação qualificada de professores e o currículo a contemplar por meio de uma longa carga horária designada ao Estágio, indaga-se: o que difere o PIBID do estágio?

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (DCN's) evidenciam uma preocupação com uma formação que contemple a prática na formação, neste contexto é possível atribuir ao PIBID certa relevância em suas ações, pois sua proposta permite que ele atue como caminho facilitador para que essa prática esteja articulada desde o início da formação do licenciando, permitindo o ingresso de alunos no programa independente do período de formação em que o aluno se encontra. Assim, tanto um aluno do primeiro período como um do último podem participar das atividades do PIBID.

Pimenta e Lima (2012) consideram o Estágio como um campo de conhecimento atribuindo-lhe um estatuto epistemológico que supera sua tradicional redução à atividade prática instrumental. As autoras apontam esse momento da formação como sendo elemento de grande contribuição na formação da identidade do professor.

Nota-se que o Estágio assim como o PIBID, atuam como uma proposta formativa para os licenciandos. Porém o Estágio enfrenta dificuldades, como a visão comumente disseminada de que o Estágio reduz-se a observar os professores em aula, para que posteriormente possa-se imitar esses modelos, sem proceder a uma análise crítica fundamentada teoricamente e legitimada na realidade social em que o ensino se processa.

A atividade do estágio deve se dar, segundo uma proposta reflexiva, embasada na teoria e na prática, porém é necessário pensar quais as limitações que podem ser encontradas para isso. Há limites de natureza política e teórico-metodológico que colocam os graduandos em um ciclo em que os licenciandos cumprem horas como um dever, após isso elaboram relatórios sem nenhuma análise crítica de sua atividade.

Os professores da educação básica que os recebem em sala, algumas vezes a contragosto, outras vezes vendo neles a possibilidade de “um tempo extra”, não lhes oferecendo o aporte necessário ao início da prática ou podem também acabar desconstruindo a expectativa do aluno, em virtude de sua insatisfação com a profissão.

As fragilidades apontadas levantam o seguinte questionamento: em que medida o PIBID pode contribuir para sanar tais questões?

Inicialmente propõe-se pensar a vivência do espaço escolar, por meio da leitura deste relato,

“ No PIBID você tem contato com a escola toda semana. No estágio não é bem assim, você vai ter mais contato no final, e você não está participando ativamente, você está mais observando... E já no PIBID você está participando, ajuda na elaboração das aulas, aqui participamos de reunião com os pais, de reunião com professores, projetos da escola... Então a gente viveu bem o ambiente escolar.”(BOLSISTA PIBID, 2015)

Por meio desta fala é possível notar que o PIBID pode possibilitar que o aluno viva o espaço escolar ultrapassando a observação restrita a sala de aula, adentrando assim, a rotina escolar e sua realidade.

Há uma diferença na maneira como a escola recebe pibidianos e estagiários. Enquanto os estagiários são vistos muitas vezes como uma obrigatoriedade, algo que pode quebrar o ritmo da escola, o pibidiano é visto como um reforço positivo, capaz de auxiliar nas dificuldades do ambiente escolar.

O relato feito por um pibidiano participante desta pesquisa evidencia como é percebida a diferença pelo aluno entre a experiência do estágio e a do PIBID.

“No estágio somos supervisionados... Temos que cumprir as tarefas que nos são propostas no tempo proposto. Não temos muito tempo para discussões. No PIBID também somos supervisionados, mas não no sentido de ter que cumprir tarefas em tempo determinado. Podemos colocar em

pauta os dilemas e anseios que surgem sobre o ser docente, sobre a escola, sobre a relação entre teoria e prática. A autonomia que o PIBID proporciona frente a essas questões, o trabalho em grupo, e relação que temos mais intensa com os professores do ensino básico e com a escola, geram trocas de experiência significativas, acredito que este seja o grande diferencial do programa” (BOLSISTA PIBID, 2015)

O professor supervisor da educação básica que recebe o pibidiano, segundo a proposta do PIBID, não é apenas o professor que cederá aulas para um aluno realizar a parte prática de sua formação, ele é também um coformador deste aluno, devendo contribuir com suas atividades, mediando a sua vivência no espaço escolar.

É importante destacar que o professor do estágio dificilmente pesquisará a sua prática por meio da ação do estagiário, já o professor supervisor do programa, possivelmente terá mais chances de refletir sobre a sua prática por meio de sua participação no programa. Em relato de outro bolsista, destaca-se a seguinte fala “ observamos que o programa nos forma, mas forma também os professores da escola, pois é como um motivador pra ele se renovar e se aprimorar” (BOLSISTA PIBID 17, 2015).

Por fim, destaca-se o aporte teórico-metodológico recebido pelos alunos do PIBID, que como já dito anteriormente está embasado na orientação do professor da educação básica e do professor universitário. Desta forma, os alunos podem planejar suas intervenções de maneira conjunta com estes profissionais e avalia-las também por meio do auxílio deles.

Referindo-se sobre o papel do professor supervisor a aluna pontuou:

“Eu não posso deixar de falar dela, porque ela me incentivou muito a não desistir. Quando a gente está em sala de aula, ela pontua todos os seus erros, tipo “não faça isso, melhore nisso, seu potencial é esse”. Então ela foi ajudando a gente a superar os

nossos erros e a potencializar o que a gente tinha de qualidade” (BOLSISTA 11, 2015)

Esse relato demonstra como a proposta do professor supervisor pode atuar de maneira positiva na vida do licenciando.

Um último aspecto do PIBID que deve ser mencionado refere-se à valorização que ele traz para a profissão docente, por meio de suporte financeiro, mas também articulando um grupo que se proponha a pensar a profissão de ser professor. Evidentemente, isso colabora para que os envolvidos se sintam motivados a exercerem suas funções com excelência dentro da proposta do programa.

Não se pode negar que a proposta do PIBID responde a uma série de demandas identificadas no processo de formação docente. Porém, é sabido que propostas se efetivam segundo a ação de seus executores, ou seja, em cada universidade o programa apresenta-se em estrutura particular, logo os resultados podem se dar de maneiras diversas.

Considerações finais

Uma análise do PIBID enquanto política pública revelou que se trata de uma iniciativa que visa qualificar a formação de professores, para que por meio disso a educação básica seja impactada positivamente, pois já se reconhece que uma formação precária de professores, afeta e compromete o processo de ensino-aprendizagem.

Quanto as possibilidades formativas do PIBID a análise demonstrou que a proposta do PIBID pode verdadeiramente atuar como instrumento propensor de uma formação qualificada, por atingir pontos centrais da formação inicial como: a pesquisa, práxis, e saberes didáticos pedagógicos .

Dessa forma defende-se que a participação de licenciaturas de Geografia no PIBID podem contribuir diretamente com a qualificação da formação de professores de Geografia, por meio de uma experiência que

permite aos licenciandos um contato direto com seu futuro espaço de trabalho, oportunizando a integração teoria e prática.

Cabe destacar que a análise dos dados mostra há possibilidades da qualificação da formação inicial de professores por meio da proposta do PIBID, porém considera-se que não é possível fazer grandes generalizações , afirmando que ele pode trazer contribuições positivas de maneira indiscriminada, pois a proposta está colocada mas cabe aos seus executores traçar um melhor caminho metodológico de efetivação da mesma.

REFERÊNCIAS

BOTELHO, D. A hora e a vez do professor-pesquisador no ensino de historia : o PIBID como “laboratório” de práticas didático-pedagógicas. In CARVALHO A. D. F (org). A construção de competências na formação inicial para docência. Teresina: Edufpi, 2012.

BUENO, M. A. Ações do PIBID para a melhoria do ensino de Geografia: reflexões iniciais sobre diferentes estratégias pedagógicas e formação de professores. In SILVA, E. I. PIREZ, L. M. Desafios da Didática de Geografia. Goiânia: Editora PUC-GO, 2013

CARVALHO, L. S et al. O uso de metodologias diferentes: construção de uma bússola caseira. In Encontro nacional de práticas de ensino de geografia: Formação, pesquisa e práticas docentes: reformas curriculares em questão. 2013. João Pessoa. Anais... João Pessoa: UFPB,2012. p. 1- 9

CIVARDI, J. A.; PANIAGO, M. L. F. S.. PIBID e formação de professores na UFG: pressupostos teóricos e experiências vividas [recurso eletrônico]. Goiânia: Gráfica UFG, 2016. 317 p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> Acesso em: 10 de dezembro de 2015.

FARIAS, I. M. S. ROCHA, C. C. T. Aprendendo ser professor: o que dizem os “Pibidianos” sobre sua inserção na escola? In CARVALHO A. D. F (org). A construção de competências na formação inicial para docência. Teresina: Edufpi, 2012.

GUIMARÃES, I. V. Questões sobre a formação de professores de Geografia. In RABELO, K. S. P. BUENO, M. A. Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. p. 35 -60

LIBÂNEO, José Carlos. Didática. São Paulo: Cortez, 1994

LIMA, R. N. et al. As vivências e a aprendizagem no PIBID biologia – UFPI/CAES In CARVALHO A. D. F (org). A construção de competências na formação inicial para docência. Teresina: Edufpi, 2012.

PASCHOAL, W. A.CAVARSAN, E. C. Impactos do projeto institucional de bolsa de iniciação à docência (PIBID) na Geografia: experiências na formação cidadã crítica. In Seminário Internacional de educação Superior: Formação e conhecimento. 2014. Sorocaba. Anais eletrônicos... Sorocaba: Universidade de Sorocada, 2014. p. 1-8. Disponível em: https://www.uniso.br/publicacoes/anais_eletronicos/2014/4_es_praticas_educacionais/22.pdf Acesso em: 8 de novembro de 2015

RICHTER, D. Os desafios da formação do professor de Geografia: o estágio supervisionado e a sua articulação com a escola. . In SILVA, E. I. PIREZ, L. M. Desafios da Didática de Geografia. Goiânia: Editora PUC-GO, 2013.

PIMENTA, S. G. LIMA, M. S. L. Estágio e docência. 7ed. São Paulo: Cortez, 2012

OBRAS DIDÁTICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Janete Regina de Oliveira

Doutoranda em Educação na Universidade de São Paulo

Professora do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Viçosa

janete.oliveira@ufv.br

Vivian Batista da Silva

Vivian Batista da Silva

vivianbs@yahoo.com

RESUMO

Esse texto constitui parte da tese de doutorado em curso na Universidade de São Paulo. Nesse momento apresento os resultados do levantamento de obras destinadas à formação de professores de Geografia, realizado junto às Instituições de Ensino Superior (IES) federais, que abrigam cursos de Licenciatura em Geografia na modalidade presencial, cujo objetivo foi identificar as principais obras disponibilizadas por essas instituições, sobre a referida temática. A busca de dados foi realizada de janeiro a julho de 2015, através de pesquisa eletrônica nos sítios das bibliotecas. A busca por essas obras relaciona-se à tentativa de identificar nesses materiais a difusão de perspectivas teóricas e metodológicas que manifestam concepções sobre um perfil de professor esperado para atuar junto ao ensino de Geografia. Essas obras, publicadas entre os anos de 1925 e 2014 nos possibilitam visualizar um panorama da produção destinada a professores em formação, tanto inicial como continuada e observar os momentos em que essa temática esteve no foco da produção editorial.

Palavras-chave: Obras didáticas- Formação de professores- Ensino de Geografia

Introdução

O objetivo da formação inicial é a preparação para o mundo do trabalho no ambiente escolar, podendo o mesmo ocorrer em qualquer contexto espacial (periferias das metrópoles, áreas de assentamento rural, bairros de classes privilegiadas economicamente, comunidades tradicionais quilombolas, indígenas, caboclas, áreas agrícolas etc.). Pela complexidade que envolve o ato de ensinar e aprender, várias discussões têm sido empreendidas no sentido de se pensar num modelo mais adequado para que a for-

mação para a docência dê conta da realidade diversa que marca nossa sociedade. Trata-se, então de uma preparação para a prática — defendida por teóricos, organizações sindicais de professores, organizações científicas de educação, poder público— a ser desenvolvida na própria prática.

O entendimento dessa prática é o do desenvolvimento de habilidades instrumentais necessárias ao desempenho da ação docente. Callai (2010, p. 414-415), ao discorrer sobre as tensões e convergências na formação docente em Geografia, pondera que:

Elas se expressam através da relação: - professor-aluno, nos cursos de formação docente caracterizado pelo que se quer ensinar e aquilo que o graduando aprende; - conteúdo e didática, trabalhados nos cursos superiores - expresso através da necessidade de selecionar o conteúdo e fazer o tratamento didático do mesmo de acordo com os referenciais adotados e com o contexto do lugar; - teoria e prática –referida ao que a escola em suas praticas e ao que se diz a respeito dela e, também ao que seja a geografia trabalhada na universidade e aquela da escola; - ao local e global, expressos através das políticas publicas, da normatização da escolaridade, do regramento curricular e das características do contexto e da cultura escolar.

Ou seja, durante a formação é preciso experimentar, exercitar a prática. Atualmente, no Brasil, a formação docente trata a relação entre teoria e prática como resultante da articulação de dimensões do campo profissional de equivalente valor, uma vez que a atuação futura no campo profissional exige tanto o domínio de conteúdos específicos como também, compreensão das especificidades do ambiente escolar e da interação deste com o contexto mais amplo – social, político, econômico e cultural. Dessa forma, podemos dizer que o desenho curricular proposto comporta certo modelo de atuação docente, no qual o domínio teórico e o trato cotidiano com a diversidade expressa no ambiente escolar são constitutivos do ser profissional que se busca formar.

Um aspecto presente na política educacional, referenciada no currículo é a premissa de que o conhecimento das abordagens, metodologias e técnicas necessárias à atuação profissional devam estar presentes durante a formação. Uma das formas de disponibilização dessas ferramentas são as obras didáticas voltadas para os cursos de formação de professores. Segundo Silva (2005) os manuais didáticos diferenciam-se dos livros didáticos destinados à educação básica por

trazerem em si a premissa do ensinar a fazer, eles trazem subjacentes os modos de ensinar. Estaria subjacente aí um saber profissional a ser apreendido. Ou seja, o objetivo primeiro de tais obras seria, então o da orientação para o trabalho em sala de aula para professores em formação, seja inicial ou continuada.

Manuel Beñitez, enxerga nesse tipo de documento— manuais escolares—potencialidade para investigar diferentes aspectos da história da educação, como a história do currículo, história das disciplinas escolares, moderna história interna da escola e das práticas escolares (BEÑITEZ, 2000). Silva e Correia (2004), além de pontuarem a importância desse objeto cultural, também assinalam o crescente aumento nas pesquisas, que envolvem os manuais didáticos, primeiramente com estudos voltados aos livros destinados à educação básica, seguido pelo aumento de interesse pelas obras voltadas à formação de professores, fato reiterado por Campos (2009).

Nesse trabalho, a opção pelo termo obra didática, em detrimento de manuais didáticos, consiste na observação, de que nos cursos de licenciatura em Geografia, tais obras não constituem fonte única bibliográfica. Nos programas de diversos cursos analisados elas aparecem juntamente com outras modalidades como artigos científicos, teses e dissertações, entre outros. A seguir apresentamos o processo de realização dessa pesquisa.

Metodologia

Esse trabalho, concebido para ser apenas um aspecto a ser desenvolvido durante a tese, acabou por demandar um árduo trabalho de levantamento de informações e sua consequente organização. A primeira etapa consistiu na identificação das IES públicas que tinham cursos de licenciatura em Geografia na modalidade presencial. Foram

identificados cursos em 51 universidades e institutos federais de ensino. Muitos cursos foram identificados ainda, em universidades estaduais pelo país afora, porém, como o universo seria demasiado extenso para o tempo de realização da pesquisa, optou-se por selecionar apenas as instituições federais para o levantamento das obras. Através da busca na rede mundial de computadores iniciamos a pesquisa nos acervos das respectivas bibliotecas (sendo que apenas uma não foi possível o acesso- UNIR, Universidade Federal de Rondônia, mesmo quando as informações foram solicitadas por e-mail).

Tabela 1-Cursos de Licenciatura em Geografia no Brasil, nas Instituições Federais de Ensino, por região (2015).

REGIÃO GEOGRÁFICA	UNIVERSIDADE	INSTITUTO	TOTAL
CENTRO-OESTE	5	0	5
NORTE	8	1	9
NORDESTE	11	3	14
SUDESTE	13	2	15
SUL	8	0	8
TOTAL BRASIL	45	6	51

Fonte: e-mec.gov.br. Organização: JRO.

Através da tabela 1, podemos verificar que há uma concentração de cursos presenciais de Licenciatura em Geografia nas regiões Sudeste e Nordeste do país, tanto em universidades como em institutos. Em seguida aparecem as regiões Norte, Sul e Centro-Oeste. Fatores que podem ser explicados por um lado, pela concentração econômica no Sudeste brasileiro, ao mesmo tempo que o Nordeste é a região que abriga maior quantidade de unidades da federação, em oposição às regiões Centro-Oeste e Sul.

A opção pela pesquisa nos acervos disponíveis nas bibliotecas das universidades e institutos que abrigam cursos de Licenciatura em Geografia deveu-se ao fato de que essas devem disponibilizar exemplares

das obras a serem adotadas como bibliografia básica das disciplinas que compõem o currículo dos cursos. A bibliografia básica, de modo geral é que vai mostrar o fio condutor teórico a ser adotado na disciplina. Assim sendo, imagina-se que através de um recorte a partir dessas obras, pode-se identificar, mesmo, de modo aproximado qual seria uma tendência de pensamento sobre a formação de professores de Geografia, em instituições públicas hoje no Brasil. Essa pesquisa demandou um esforço de seis meses (de janeiro a julho de 2015), onde vários problemas foram detectados, como por exemplo, informações incompletas ou inexatas com relação aos títulos, autores e datas de publicação. As chaves de busca utilizadas foram:

- estudo e ensino de Geografia;
- formação de professores de Geografia;
- prática de ensino de Geografia;
- metodologias de ensino de Geografia;
- Geografia (quando nenhuma das anteriores apresentava resultado positivo).

No momento da organização dos dados foram observadas várias incongruências que demandaram o retorno na pesquisa para confirmação das informações levantadas. Um desafio enfrentado durante a organização foi a diferenciação dos tipos de obras pesquisadas (livros) de outros, como teses, dissertações, monografias, livros didáticos voltados à educação básica, e-books, anais de congressos, entre outros. Em muitos momentos foi necessário consultar o currículo Lattes dos autores para confirmação do tipo de obra. As bibliotecas possuem diferentes plataformas de registros e essas permitem maior ou menor grau de precisão com relação à identificação dos materiais procurados. Além disso, adotam os mais diferentes procedimentos na organização dos dados, o que demandou muitas idas e vindas no levantamento e confirma-

ção das informações.

Após a realização dessa etapa e confirmação dos dados prossegui à organização dos mesmos, com a listagem das obras e seu local de ocorrência. Foram listadas 173 obras, cujas datas de publicação variaram entre os anos 1925 e 2014.

Nessa contagem não foram separadas as obras republicadas daquelas que constavam como primeira publicação. Se contarmos apenas os títulos, de modo geral, chegaremos a seguinte configuração, que pode ser observada no quadro 1.

Quadro 1- Número de Títulos Classificados como Obras Didáticas para a Formação de Professores de Geografia Encontrados nas Diferentes Instituições de Ensino Superior Federal no Brasil (1925-2014).

Número de títulos	Quantidade de instituições
134	Até 5
11	De 6-10
13	De 11-15
9	De 16 a 20
4	De 21 a 25
2	Acima de 26
173	Total

Fonte: Dados da pesquisa. Organização JRO

Uma importante observação durante a realização da pesquisa, foi a identificação entre as obras que encontram-se em até 5 instituições (134) de certa pulverização espacial, de instituições e regiões do Brasil. Nesse grupo identificamos obras que são produtos de editoras privadas, editoras de universidades ou publicações pagas pelos próprios autores. Esses materiais podem ser identificados em maior número a partir dos anos 2000.

À medida que aumenta o número de ocorrências dos livros nas universidades, a quantidade vai diminuindo, ou seja, poucas obras conseguem inserção num grande número de instituições. Das 173, apenas 9 aparecem em até 20 instituições; 4 podem ser encontradas até 25 instituições e apenas 2 aparecem em mais de 26 instituições.

Nesse momento não temos como detalhar os motivos dessa diferenciação, fato que será desenvolvido oportunamente, ao longo da escrita da tese.

Após a organização dos dados levantados foi momento de iniciar a leitura dos textos, para tanto, optou-se por fazer um recorte relacionado ao número de instituições em que a obra aparecia. Como o número era demasiado alto para o tempo disponível à realização da pesquisa, o recorte pautou-se pela ocorrência em mais de 30% das instituições pesquisadas, ou seja, de um total de 51, os livros selecionados deveriam aparecer em no mínimo 15 instituições, independente da região brasileira.

Resultados e Discussão

As informações organizadas a seguir apresentam o número de obras de acordo com o ano, não havendo discriminação se era a primeira publicação ou uma reedição. Nesse sentido, os dados diferem da tabela anterior, sem, contudo, invalidar uma ou outra organização. O primeiro quadro apresenta apenas o resultado segundo os títulos, por isso não há repetição, já o segundo, refere-se à quantidade de obras que foram publicadas num determinado ano. Isso pode significar que uma obra, em função do interesse do público ou editorial, tenha sido republicada durante dois ou mais períodos.

Quadro 2- Número de Obras Didáticas para Formação de Professor de Geografia, no Brasil, por Décadas (1925-2014).

DÉCADAS	NÚMERO DE OBRAS
1920-1929	2
1930-1939	-
1940-1949	2
1950-1959	1
1960-1969	9
1970-1979	5
1980-1989	10
1990-1999	21
2000-2009	96
2010-2014	93
TOTAL	239

Fonte: Dados da pesquisa. Organização: JRO

As obras identificadas nos anos de 1920 foram “Methodologia do Ensino Geográfico: Introdução aos Estudos de Geographia”, de Carlos Miguel Delgado de Carvalho (1925) e “Curso Superior de Geographia Geral”, de Horácio Scrosoppi (1925). Essas obras foram publicadas no mesmo ano e na cidade do Rio de Janeiro, fator que pode ser explicado, porque, nesse período, o Rio de Janeiro era considerado o centro difusor de uma cultura curricular nacional, principalmente através do colégio D. Pedro II. Várias pesquisas sobre o desenvolvimento da Geografia Escolar realizadas nos últimos anos em nosso país, apontam a produção local voltadas para os professores, durante o século XIX e início do século XX em várias regiões brasileiras, porém tais produções não se tornaram livros publicados e encontram-se registrados nas bibliotecas pesquisadas sob essa denominação. Muitos

desses materiais só podem ser encontrados em instituições que abrigam documentos históricos, razão que talvez possa explicar a baixa identificação de publicação dirigida aos professores de Geografia em formação entre os anos 1920 e 1950.

Durante os anos 1930 não foi identificada nenhuma publicação voltada para a formação de professores de Geografia, apesar de ser nesse período ocorrer o momento de estruturação das faculdades de filosofia, que abrigariam os cursos para formação de professores para o ensino secundário,

De 1930 a 1959 foram registradas apenas três publicações, a saber: Contribuição ao estudo da Geografia, de Hilgard Sternberg e Pierre Deffontaines, de 1946; Considerações em torno da geografia e do seu ensino, de Aroldo de Azevedo (1946) e Brasil, apostilas de didática e geografia, Rio de Janeiro, publicadas pelo Ministério da Educação e Saúde (1959).

Segundo Núria Cacete (2011, p. 7)

A existência das faculdades de filosofia, como instituições voltadas à formação do professor para a escola secundária instituindo um modelo de referência para essa formação está, ao nosso ver, intimamente relacionado às características assumidas pelo crescimento do sistema de ensino superior no Brasil.[...] O regime estabelecido pós-64 consolidou a hegemonia do grande capital consubstanciada na aliança entre o empresariado, os tecnocratas e o militares, na gestão de um modelo econômico concentrador de renda e progressivamente internacionalizado. A educação, nos marcos do regime autoritário, tinha papel estratégico no processo de reorientação da política e da economia brasileira. O governo militar promoveu uma ampla reforma educacional atingindo os diferentes níveis do sistema com o objetivo de adequar a educação às “necessidades do desenvolvimento.

Esse fator, talvez explique um primeiro aumento (9 entre 1960-1969), para um posterior recrudescimento desse tipo de publicação (5 nos anos 1970-1979), pois foi

nesse momento que as disciplinas de Geografia e História foram suprimidas dando origem ao curso de Licenciatura Curta em Estudos Sociais. Segundo Núria Cacete os professores tinham uma formação generalista e realizada de dois a três anos, em que se privilegiava a racionalidade produtiva, cujo objetivo era atender à demanda crescente de professores para o ciclo ginásial, (CACETE, 2011).

Os anos 1980 foram marcados pelo movimento de redemocratização do país e forte crítica à forma de pensar e fazer educação. Nesse momento pode-se verificar um significativo aumento desse tipo de obra (31, entre os anos 1980 e 1999), entretanto, na década seguinte observamos uma verdadeira explosão nas publicações de livros voltados para a formação de professores de Geografia, sendo 96 durante a década de 2000 e 93 apenas em quatro anos da década de 2010.

Antonio Carlos Pinheiro (2003), relata em sua tese de doutorado, o crescimento de produções, no âmbito da pós-graduação, das temáticas envolvendo formação de professores de Geografia no período compreendido entre 1972 e 2000. Essa tendência, num âmbito mais geral é atestada por António Nóvoa (2009), em que ressalta o retorno do foco em educação centrado nos professores:

[...] Os professores reapareceram, neste início de século XXI, como elementos insubstituíveis não só na promoção das aprendizagens, mas também na construção de processos de inclusão que respondam aos desafios da diversidade e no desenvolvimento de métodos apropriados de utilização das novas tecnologias. (NÓVOA, 2009, p. 11-12).

Ressoando as afirmações dos dois autores, verifica-se que no período compreendido entre os anos 2000 e 2014, houve um crescimento estrondoso do tipo de publicação que analisamos nessa pesquisa. Esse fator, a nosso ver, encontra-se relacionado à ênfase das discussões em âmbito acadêmico, bem como a efetivação de diversas

políticas públicas que consolidam o foco da educação nesse momento sobre a formação de professores. Como exemplos podemos citar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394 aprovada em 20 de dezembro de 1996, Resoluções CNE/CP 1/2002 e 2/2002, a criação de ações como o Plano Nacional de Formação de Professores para a Educação Básica (PARFOR), Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID); o Programa de Consolidação das Licenciaturas (PRODOCÊNCIA), além de outros. A efervescência dessas reflexões nos meios acadêmicos pode ser verificada tanto em contexto nacional como mundial.

REFERÊNCIAS

BEÑITEZ, Manuel de Puelles. Los manuales escolares: un nuevo campo de conocimiento. Historia de la educación – Revista Interuniversitaria, Universidad de Salamanca, n.º 19, 2000, p.5-11.

BUFREM, Leilah Santiago ;SCHMIDT Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Braga. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.22, p. 120 –130, jun. 2006. Acesso em 24-06-2015.

CACETE, Núria Hanglei. A evolução do ensino superior brasileiro e a formação de professores de geografia. Revista Geográfica de América Central, Número Especial EGAL, Año 2011- Costa Rica II Semestre 2011 pp. 1-33.

CALLAI, Helena Copetti. A educação geográfica na formação docente: convergências e tensões. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: ENDIPE, 2010. p. 412-433.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - CNE / MEC- Resolução CNE/CP de N.º 1 de 18/02/02. Brasília. Diário Oficial, n.º 42, p. 08 de 04/03/2002.

NÓVOA, António. Professores, imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

PINHEIRO, Antonio Carlos. Trajetória da pesquisa acadêmica sobre o ensino de Geografia no Brasil -1972- 2000 (Tese de Doutorado) Campinas, SP.: [s.n.], 2003.

SILVA, Vivian B. e CORREIA, António C. da Luz. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal – Brasil) Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 123, p. 613-632, set./dez. 2004.

DESAFIOS DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INICIANTE

Prof^a Dra Regina Celly Nogueira da Silva
Universidade Estadual da Paraíba
recelly51@hotmail.com

RESUMO

A pesquisa visa discutir problemas pertinentes a formação do professor de geografia no âmbito da licenciatura, suas dificuldades e especificidades. Pontua ainda os problemas enfrentados pelos alunos no Estágio Supervisionado, além de ressaltar a importância do professor da escola básica para a formação do futuro professor. O objetivo da pesquisa é aprofundar a discussão teórica e buscar caminhos, estratégias, para a melhoria da prática docente. Na primeira etapa da pesquisa a metodologia foram leituras e discussão em sala e idas a escola para levantamentos e observação da prática docente. Como resultado parcial das nossas leituras, concluímos que nos últimos anos um conjunto de políticas e programas em âmbito educacional brasileiro buscam a melhoria da qualidade do ensino básico e a formação do professor, mesmo assim muito ainda necessita ser realizado. Essas iniciativas não são específicas apenas da realidade educacional brasileira.

Palavras-chave: Formação docente, Estágio Supervisionado, Escola

Introdução

A presente proposta está associada a pesquisa Formação, Pesquisas e Políticas Públicas para a Prática Docente, junto ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual da Paraíba, Campus III, Guarabira-PB, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica¹, ligada ao Curso de Geografia da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa é coordenada pela professora Dra Regina Celly Nogueira da Silva, reflete, de um lado, um caminho que vem sendo trilhado por pesquisadores preocupados com os

rumos do estágio supervisionado e com a formação do professor. A escola na atualidade tem exigido desse profissional novas posturas, encaminhamentos, ideais, posturas.. Além, disso, a educação brasileira vem sofrendo pressões impostas pelo Banco Mundial, pelo BIRD e por outros órgãos internacionais que determinam e influenciam as políticas educacionais no mundo, sobretudo nos países em desenvolvimento. Esses órgãos veem na educação uma estratégia para preparar a mão de obra para o modo de produção capitalista.. Diante desse contexto o Governo brasileiro vem adotando uma série de reformas educacionais visando atender as demandas do processo de globalização mundial.

¹ Coordenado pelo Professor Dr Antonio Carlos Pinheiro do Departamento de Geografia da Universidade Federal da Paraíba

Nesse sentido, a pesquisa buscou analisar as especificidades e as mudanças que vêm se processando no âmbito da formação dos professores nas últimas décadas. Do ponto de vista da temática central desse projeto, é importante ressaltar que os trabalhos de investigação científica sobre a formação do professor têm relevância histórica, todavia no século XX tomou maiores proporções. Nos anos de 1990, os compromissos brasileiros com as instituições internacionais, firmados a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em Jomtien, Tailândia em 1990, observa-se um processo de transformação na educação brasileira que necessitam de pesquisas, discussões mais aprofundadas. Todavia, esse conjunto de Normas e de Legislações² provocou significativas e importantes mudanças na relação entre o Estado, a Universidade e a Escola (ALBUQUERQUE E FERREIRA, 2013). A primeira etapa da pesquisa iniciou-se em fevereiro de 2014 quando iniciamos as leituras e discussões das Normas e Legislações. Logo após essas discussões iniciamos as leituras sobre o Estágio Supervisionado e a Formação Inicial dos Professores no âmbito das Licenciaturas. O Estágio Supervisionado é o primeiro contato que o aluno-professor tem com a escola. Por meio da observação, da participação nas atividades escolares e da regência, o licenciando poderá refletir sobre a realidade escolar e vislumbrar futuras ações pedagógicas. Assim, imagina-se que sua formação tornar-se-á mais significativa quando o aluno-professor desloca-se dos bancos escolares da universidade para o universo escolar. As discussões socializadas em sala de aula (universidade) com seus colegas, com o professor que acompanha o Estágio Su-

2 Promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN/1996, implementação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – DCN/2000, processo de avaliação da Educação Básica e do Ensino Superior, avaliação dos Livros Didáticos, dentre outras reformas mais atuais como a Base Nacional Comum Curricular.

pervisionado, responsável em mediar essas discussões, possibilita o debate acerca da prática docente e contribuem para uma formação mais adequada as mudanças que se processam continuamente no espaço escolar. Esses momentos são plenos de significação visto que produzem discussão, possibilitando uma reflexão crítica, construindo a identidade do futuro professor lançando, dessa forma, “um novo olhar sobre o ensino, a aprendizagem [e] a função do educador” (PASSERINI, 2007). A Escola escolhida para a realização da pesquisa foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. José Soares de Carvalho – Guarabira/PB³. A instituição em questão é uma escola de porte médio, possuindo um considerável espaço físico para a realização do estágio supervisionado. A escola funciona nos três turnos manhã, tarde e noite, atende a 1. 687 alunos matriculados e já foi premiada pela sua qualidade de ensino em nível nacional.

Metodologia

Para a realização do trabalho foram realizadas inicialmente leituras no Grupo de Estudo das Normas e Legislações que definem as diretrizes da educação brasileira. Após a leitura foram realizadas discussões em sala para uma maior compreensão dessa normatização. Além dessas leituras foram realizadas leituras sobre a geografia escolar e sua importância para a solidificação desse componente curricular no âmbito

3 Guarabira é um município do estado da Paraíba. É uma das cidades mais populosas do Estado da Paraíba. Situa-se a 98 quilômetros da capital João Pessoa e a 100 quilômetros de Campina Grande, a mais populosa cidade do interior paraibano. É chamada de “Rainha do Brejo” pelo fato de ser a principal cidade-polo de um região que se caracteriza pela regularidade de chuvas. Geograficamente, não está inserida na Microrregião do Brejo Paraibano por ter uma região própria que leva o seu nome, ou seja, a Microrregião de Guarabira, mas torna-se uma importante referência política e econômica na região do Brejo.

educacional. Nessa etapa os alunos do Estágio Supervisionado escolherem suas leituras e apresentaram em sala em forma de seminário texto sobre a geografia escolar e a formação dos professores. Após a leitura e discussão dos textos indicados os alunos do Estágio Supervisionado foram para a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Prof. José Soares de Carvalho – Guarabira/PB. Nosso primeiro contato foi com o Diretor Sr Pedro Paulo e com a coordenadora Conceição. Esse contato foi fundamental para a familiarização com o universo escolar e as especificidades da escola. Após esse primeiro contato os alunos escolheram as turmas e os professores a serem observados e iniciaram a primeira atividade da pesquisa. Levantamento dos dados sobre a escola junto a secretaria e observação da prática docente em sala. Após as primeiras semanas de observação os alunos coletaram uma gama de informações, anotações, questionamentos, que levaram para os encontros em sala de aula. Em sala os grupos se reuniram e sistematizaram as observações realizadas em sala. Após esses levantamentos os alunos colocaram os dados em tabelas de Excel e produziram relatórios parciais dessas primeiras observações. Essa na realidade é a primeira etapa da pesquisa, além desses dados os alunos entrevistaram professores, diretores e alunos e demais membros que lidam com a educação no município como Secretario de Educação e demais coordenadores pedagógicos.

Resultados e Discussão

Vários países desenvolvidos e não desenvolvidos, têm nos últimos anos investidos recursos consideráveis na educação. Essa iniciativa visa adequar as políticas educacionais as exigências das medidas neoliberais, assim como, atender as expectativas dos organismos internacionais.

A respeito dos investimentos na área de educação, sobretudo nos países em desenvolvimento, esses organismos desempenham papel direto no planejamento e no financiamento de políticas educacionais que conduzam esses países a se adequarem ao processo de globalização da economia. Segundo Cavalcanti (2011) há um discurso recorrente da valorização da educação atrelada ao desenvolvimento econômico e social do país, “as políticas públicas – legislação e ações programáticas – voltaram-se para a ampliação dos espaços escolares, e das vagas, para a garantia da permanência e da progressão de crianças e jovens em idade escolar, para o alargamento e produtividade, como se sua principal função fosse apenas essa, ou seja, formar pessoas para o mercado de trabalho e conseqüentemente a reprodução ampliada do capital.

Assim, na medida em que a sociedade brasileira busca se adequar aos avanços tecnológicos e científicos mundiais, era necessário esforços no sentido de investimentos da educação escolar. Buscando atender as exigências desse novo padrão produtivo, várias ações, programas e políticas foram implantadas. Uma dessas políticas foram as Diretrizes Nacionais de Formação de Professores da Escola Básica. Esse documento constitui um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades de educação básica.

Atualmente encontramos um conjunto de estudos sobre os saberes dos professores, suas dificuldades e preocupações. Através da pesquisa e de estudos, notamos ser consenso entre os pesquisadores brasileiros que o estudo, a análise e as pesquisas sobre a formação docente é um desafio permanente. As diretrizes para a formação inicial de professores da educação básica tem recebido críticas enquanto norteador dessas discussões. Ao realizar o diagnósti-

co da situação atual da educação brasileira no que se refere à formação de professores, peca ao tentar atribuir as mazelas da educação básica a uma suposta má-formação do professor. O documento discute essa problemática de forma superficial, levando em consideração apenas as questões técnicas e funcionais dessa formação.

A busca de soluções não tem sido fácil, na medida em que envolve várias esferas e questões que muitas vezes extrapolam o âmbito acadêmico. Mesmo, assim, há anos, grupos preocupados com a prática docente tem procurado construir alternativas na prática cotidiana desses profissionais. No entanto, porém, ao invés de dialogar com essa história, as diretrizes nacionais opta por entender que os problemas da educação serão resolvidos por reformas centralizadas, de cunho prescritivo e homogenizador.

Mesmo adotando-se uma postura crítica diante dessas normatizações, é impossível não se reconhecer que expressivas mudanças curriculares ocorreram na estrutura dos curso de licenciatura. A exigência do Projeto Político Pedagógico para as licenciaturas possibilitaram a reflexão e medidas que minimizassem determinadas situações. Por outro lado, muitos tem sido os desafios no âmbito escolar. A necessidade do aprofundamento dos estudos e da realização de pesquisas que persigam a compreensão do cotidiano escolar, dos saberes e do trabalho docente é essencial para a melhoria e qualidade de uma prática docente mais fundamentada.

As mudanças sociais e econômicas que se processam no Brasil nas últimas décadas do século XX, são sentidas na sala de aula. As demandas de um mundo em permanente processo de transformação nos obriga a rever as teorias e as práticas pedagógicas praticadas em sala de aula. Nossas certezas acerca da teoria-prática hora desenvolvida para a formação dos professores de geografia estão em permanente processo de reflexão. Isso se deve a consciência cada

vez maior que tomamos sobre a complexidade dessa formação para atender as demandas de um aluno e de uma escola que vive em um mundo em permanente processo de transformação (CALLAI, 2005).

Dentre os temas educacionais em debate no século XX, destacou-se a crescente preocupação com a formação de professores. Essa preocupação se da em um momento em que a sociedade exige que novas competências sejam incorporadas à profissão docente, para atender as demandas de um mundo cada vez mais técnico/informacional e a uma economia globalizada. Diante desse contexto, o Brasil vem buscando implementar políticas públicas na área educacional, sobretudo relacionadas a formação docente, visando a melhoria do ensino escolar.

No Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica em Nível Superior (DCNs), Resoluções CNE/CP Nº 1/2002 e CNE/CP Nº 1/2002, decorrente de propostas políticas para a educação, implementadas como decorrência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Nº 9394/1996, trouxeram novos elementos para o debate sobre a formação inicial dos professores, ao determinarem os princípios, fundamentos e procedimentos que devem nortear e regular as ações empreendidas nesse campo.

Diante desse quadro e visando auxiliar a discussão no âmbito da escola, sentimos a necessidade de pautar nossas reflexões em pesquisas e estudos realizados por educadores que dedicam sua atenção as questões pertinentes a formação de professores, como Schön (1995, 2000), Nóvoa (1992), Sacristán (2000). Esses autores têm realizado pesquisas que demonstram a necessidade de uma reflexão mais apurada acerca do valor pedagógico da prática no âmbito da sala de aula, como também, o desenvolvimento profissional dos professores, tanto em sua formação inicial – quando estes estão no estágio – como na formação continuada (PIMENTEL, 2010).

No Brasil, nos últimos anos, a formação inicial dos professores tem se desenvolvido através de aprendizagens teoria-práticas realizadas em instituições de ensino superior, em parceria com as escolas do ensino fundamental e médio. Esse é o modelo tradicional de formação. No entanto, nas últimas décadas, esse modelo tem sido alvo de críticas por parte da sociedade. Para alguns, a escola não consegue mais educar as crianças, pois os professores encontram-se pouco preparados para o ensino. Para outros, o modelo racionalista e técnico, adotado pelas universidades para a formação de professores, não atende as demandas de uma sociedade urbana globalizada. A formação realizada pela universidade está pouco voltada para a escola e seus problemas.

Muitos são os problemas que verificamos no âmbito das licenciaturas. A pouca familiaridade com a realidade da escola pública, a falta de práticas pedagógicas alternativas e o contato insuficiente com as diversas modalidades de ensino, são alguns problemas enfrentados pelos professores recém-saídos dos bancos da universidade. Na realidade, as licenciaturas não têm prestado a devida atenção ao que acontece no interior da sala de aula da escola pública.

A experiência e o conjunto de práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores da escola básica não é analisada com propriedade, mesmo quando essas práticas revelam-se inovadoras e criativas, essas práticas não recebem a devida atenção por parte dos professores da universidade. Os professores da escola básica, apesar de toda a carência material, conseguem desenvolver com sucesso, experiências bem sucedidas, merecem o estudo e análises mais aprofundadas de suas práticas.

Os currículos dos cursos de licenciatura pouca atenção tem dado à realidade da sala de aula no âmbito da escola. A experiência acumulada dos professores das escolas públicas pouco tem contribuído para a formação inicial. Essas experiências não tem sido

objeto de análise por parte da academia, poucos são os estudos que se debruçam sobre as especificidades das metodologias do ensino da geografia e suas especificidades no Estado. Quando esses estudos acontecem tendem a analisar as questões pertinentes a profissão docente. Que não deixa de ser importante, muito pelo contrário. Mas, precisamos nos debruçar sobre as práticas de ensino, as metodologias de ensino específicas da geografia.

Na realidade, os professores da escola básica, que supervisionam o aluno/estagiário no âmbito da escola – acolhe o aluno em sua sala de aula – não se considera parte integrante desse processo de formação. A partir do momento em que a universidade pouco considera sua prática pedagógica, construída no cotidiano da sala de aula, esse professor não se sente comprometido com a formação inicial dos futuros professores. A sabedoria que acumulou ao longo de sua experiência pouco é considerada para a formação dos futuros professores. (PIMENTEL, 2010)

Por outro lado, as licenciaturas lidam ainda com a racionalidade técnica, derivada da filosofia positivista, que ainda permanece nas entranhas da universidade moderna através do ensino e da pesquisa, que defende um conhecimento profissional rigoroso, onde os problemas do ensino e da aprendizagem devem ser solucionados por aplicação da racionalidade técnica, em segundo, a constatação ao longo do tempo, a consciência cada vez maior, que a prática pedagógica possui zonas de prática pantanosas e indeterminadas, que estão além dos cânones daquele conhecimento. A consciência de que a sala de aula é um espaço riquíssimo de troca, produção e aquisição de conhecimento e não se dobra as soluções simplistas da racionalidade técnica, parece ainda não ter sido incorporada pela universidade (SCHÖN, 2000).

Esse autor ainda ressalta, que a racionalidade técnica determinou que os profissionais

devem solucionar problemas instrumentais, selecionando os meios técnicos mais adequados ou aqueles mais apropriados para propósitos específicos. Profissionais rigorosos solucionam problemas instrumentais claros, através da aplicação da teoria e da técnica derivadas de conhecimento sistemático, de preferência científico. (SCHÖN, 2000, p.15) No entanto, hoje há uma consciência, um reconhecimento de que a prática nem sempre decorre da aplicação de conhecimentos teóricos, tendo-se em vista de que essa é uma ação histórica e socialmente construída, resultado da ação e concepção filosófica de quem a constrói. Nesse sentido, em cada momento histórico, essa ação gera novos elementos e condicionantes. (PIMENTEL, 2010).

São essas zonas de prática pantanosas e indeterminadas que necessitam da atenção dos estudiosos da área. Esses estudos servirão para reconhecermos que os problemas da prática do mundo real não se apresentam aos professores com estruturas bem delineadas e definidas. Muito pelo contrário, quase sempre se apresentam na forma de estruturas caóticas e indeterminadas. Assim, essas zonas indeterminadas da prática – a incerteza, a singularidade, os conflitos de valores, afeta o cotidiano da sala de aula – não podem ser solucionados apenas pela racionalidade técnica.

Nesse sentido, nossas preocupações também se voltam para as subjetividades presentes no cotidiano da sala de aula. Acreditamos que as questões referentes ao saber fazer do professor estão inseridos em uma discussão muito mais profunda, de cunho existencial do ser professor. Consideramos que essa é uma discussão que necessita ser aprofundada, avaliada, pois pode nos apresentar novos contornos do processo de profissionalização dos professores e ajudar para a melhoria da formação.

No entanto, promover o intercâmbio de experiências é fundamental para a busca de novos caminhos metodológicos. Uma

das principais funções da universidade é essa, ou seja, intermediar esse diálogo entre a escola e a universidade. Só através da troca permanente de experiências é possível a construção de um profissional preparado para entender a complexidade do cotidiano escolar em um mundo cada vez mais globalizado. É fundamental, também, que professores e gestores da escola pública compreendam a importância de sua atuação – acolhimento, interesse, troca – e sejam inseridos enquanto formadores dos futuros licenciados.

Acreditamos que esse é um dos caminhos para a busca de uma prática pedagógica mais fundamentada, consciente e criativa. Só a partir da pesquisa, da extensão e da discussão é possível o avanço no campo da formação docente. Universidade e Escola precisam caminhar juntas nesse processo. É preciso, nesse contexto, repensar os elementos da formação docente, tendo como referência as modificações que se introduziram na sociedade e que refletem no trabalho escolar. Algumas reflexões se fazem necessárias nesse momento, entre as quais: Que alunos a escola deve formar? Que conhecimentos geográficos devem ser desenvolvidos pela escola? Como os professores em formação devem ser preparados para lidar com as diferentes realidades dos alunos? Que metodologias utilizar em sala de aula, tendo como referência a realidade do aluno? Como as novas tecnologias devem ser inseridas nas atividades em sala de aula?

Essas questões refletem principalmente elementos caracterizadamente metodológicos, tanto no que se refere ao processo de utilização de recursos de ensino, como em relação a abordagem que é dada aos conteúdos nas salas de aula do ensino fundamental. Parece haver um consenso de que nossas licenciaturas pouco discutem as questões pertinentes ao ensino, através de seus componentes curriculares. As questões pedagógicas e metodológicas, são entendidas como de pouca importância para

os professores universitários, devendo ficar a cargo das disciplinas de cunho pedagógico, como a prática de ensino.

No curso de Licenciatura Plena em geografia da Universidade Estadual da Paraíba – Campus III, temos buscado cada vez mais a incorporação de novas metodologias e recursos de ensino, desde o desenvolvimento de metodologias que se voltam para construção do conhecimento do aluno, tendo como referência a sua realidade, até o desenvolvimento de recursos como música, cinema, estudo do meio, a cartografia como elemento de produção e aquisição do conhecimento. Esses alunos têm, dessa forma, um aparato considerável para a abordagem de uma geografia escolar significativa, visando a formação de cidadãos capazes de atuar no processo de construção de sua cidadania. Porém, uma questão fundamental se coloca: como os professores em exercício na educação básica, enxergam essas “novidades” que seriam assimiladas em sala de aula?

Esse questionamento se faz primordial, dado o fato de que são os professores em exercício na educação básica, que orientarão em certa medida, o processo de estágio dos licenciandos em geografia. Considerando o fato de que a grande maioria desses professores foi formada a partir de outras perspectivas teóricas e metodológicas do ensino de geografia, é previsível que haja um embate com os estagiários.

Existe, dessa forma, a necessidade de articular esses dois momentos de formação dos professores, a formação inicial e a formação continuada. Só através de um diálogo permanente entre professores da escola básica e a universidade é possível a construção de estratégias para a melhoria da formação docente e conseqüentemente a melhoria do ensino de geografia

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de. FERREIRA, Joseane Abilio de Sousa. Formação, Pesquisa e Práticas Docentes. João Pessoa : Editora Midia, 2013.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, 2005. CASTELLAR, S. M. V. (Org.). Educação.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O Ensino de Geografia na Escola. São Paulo: Papyrus, 2011.

NÓVOA, Antonio (Org). Os professores e a sua formação. 2. Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

PIMENTEL, Carla Silvia. Aprender a Ensinar: a construção da profissionalidade docente nas atividades de estágio em geografia. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SACRISTÁN, J Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org). Profissão Professor. Porto :Porto, 1995.

SCHÖN, Donald. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino aprendizagem. Porto Alegre,RS : Artmed, 2000.

O CONCEITO DE LUGAR NA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

Ismael Donizete Cardoso de Moraes
SEDUC/CEFAPRO - MT
ismaelcardoso4@hotmail.com

RESUMO

Este artigo discute aspectos relacionados ao conceito de lugar na formação continuada e no ensino dos conteúdos de Geografia por professores pedagogos que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental. A abordagem histórico-cultural de Vygotsky e a teoria do ensino desenvolvimental de Davydov nortearam a organização do curso de formação continuada. A metodologia utilizada pautou-se na pesquisa qualitativa e o levantamento de informações teve como base o questionário a observação e a entrevista. Ao analisarmos os resultados obtidos com a pesquisa, pouco se evidenciou na prática pedagógica das professoras uma mudança em relação à proposta metodológica que levasse à superação do ensino tradicional e na utilização do lugar como ponto de partida para o ensino dos conteúdos de geografia. Isso não quer dizer que o ensino desenvolvimental não possa contribuir na formação continuada e na atuação dos professores em sala de aula, entretanto, mesmo que a formação seja de curta duração, é necessário que se estabeleça etapas de planejamento e execução da teoria em sala de aula, com o acompanhamento do professor formador, haja vista que a pesquisa demonstra fragilidade didático-metodológica das professoras envolvidas. Entendemos que foi pertinente a experiência e os resultados mostram que o ensino desenvolvimental é uma proposta viável na formação continuada de professores, principalmente quando se almeja a superação da organização do ensino que promove apenas o desenvolvimento do pensamento empírico dos conteúdos geográficos.

Palavras-chave: Lugar, Formação continuada, Ensino desenvolvimental.

Introdução

Este artigo discute a problemática que envolve a formação continuada de professores pedagogos e o ensino dos conteúdos de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Nossa preocupação com o tema surgiu a partir de uma série de atividades que realizamos enquanto professor formador no Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO). Nessas atividades de acompanhamento da formação continuada e nas discussões com colegas percebemos

que o ensino empírico ainda predomina em nossas escolas. Isso fez com que buscássemos outras perspectivas de organizar o ensino, na qual professores e alunos pudessem se apropriar do conceito, não como definição, mas de tal forma que desenvolvessem pensamento teórico.

Assim, nossa hipótese é a de que existem fragilidades teóricas em relação aos conceitos das disciplinas, acentuando-se entre os pedagogos, responsáveis pela formação das crianças de zero a dez anos em todas as disciplinas. Isso faz com que os conteúdos sejam ensinados de forma empírica e, muitas vezes, como uma reprodução do livro didático.

Dessa forma, diante da condição de superficialidade do ensino e da aprendizagem dos conceitos, por parte dos alunos, surgiu a ideia de organizar um curso formação continuada para professores pedagogos, destacando alguns conceitos que vinham sendo pouco enfatizados na formação inicial e, quando ocorriam, era de forma empírica.

Desse modo, a formação continuada dos professores pedagogos das escolas públicas de Barra do Garças e Pontal do Araguaia foi planejada e desenvolvida por dois professores formadores de Geografia e uma pedagoga que atuava na alfabetização. Todas as etapas do curso – planejamento e desenvolvimento – foram definidas a partir dos fundamentos da abordagem histórico-cultural e, fundamentalmente da didática desenvolvimental de Davydov.

Embora tenham feito parte da formação continuada os conceitos de lugar, paisagem e cartografia, nesse estudo enfatizamos somente o conceito de lugar que tem se destacado como referencial teórico-metodológico para o ensino dos conteúdos de geografia, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Para o desenvolvimento desse estudo, estabelecemos como objetivo principal analisar as contribuições do curso de formação continuada – o ensino de geografia na perspectiva da teoria desenvolvimental de Davydov – na prática pedagógica dos professores pedagogos da rede pública estadual de Barra do Garças-MT e Pontal do Araguaia-MT.

Para nos aproximarmos desse objetivo buscamos: conhecer a concepção de lugar dos professores que participaram do curso de formação continuada; saber se a organização didática do curso de formação continuada contribuiu para a apropriação do conceito de lugar pelos professores pedagogos em uma perspectiva teórica e; identificar se os professores utilizam o lugar como referencial para o ensino dos conteúdos de geografia.

Para analisar se a formação continuada, pensada a partir dos pressupostos do ensino

desenvolvimental, contribui com a formação dos professores pedagogos, nos pautamos no método dialético que, segundo Sánchez Gamboa (2012), quando empregado em pesquisa qualitativa, possibilita que os fatos não sejam considerados fora de um contexto social. Além disso, Ludke e André (1986) dizem que a pesquisa qualitativa possibilita um contato direto e prolongado do pesquisador com o objeto que está sendo pesquisado e, ainda, permite uma descrição minuciosa dos acontecimentos, das situações e dos materiais obtidos, elementos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa. Para a produção de informações utilizamos o questionário, a observação e a entrevista¹.

A prática docente dos professores que participaram do curso de formação continuada

Embora 25 professores tenham concluído o curso de formação continuada, observamos somente a prática de ensino de duas professoras, doravante denominadas P4 e P5. A escolha dessas professoras foi direcionada pelas turmas nas quais desenvolvem a docência, ou seja, optamos por duas professoras que, em 2014, estavam lecionando no 2º e no 5º ano, assim poderíamos analisar o lugar como referência para o ensino de geografia no início² e no final dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

A atuação da professora “P5”

A professora “P5” exerce a atividade docente há quinze anos. Concluiu a graduação, na modalidade à distância, em uma instituição particular. Possui a especialização na modalidade presencial e, em

1 Nesse artigo discutimos apenas o resultado da observação

2 A escolha do segundo ano ao invés do primeiro ocorreu devido à possibilidade maior de as crianças já estarem lendo e escrevendo.

2014, assumiu uma sala do 2º ano. Durante as observações das aulas, percebemos que a professora tinha uma proposta metodológica que inclui diversas atividades de ensino e aprendizagem. Dentre elas destacam-se as aulas expositivas dialogadas, trabalhos em grupos, leitura individual e coletiva e debates.

O conteúdo do período de observação esteve basicamente vinculado à alfabetização cartográfica, na qual foi possível perceber o início do desenvolvimento de alguns conceitos como localização, orientação, representação cartográfica, pontos de referência e relações espaciais, tendo como referência o lugar, o espaço próximo e conhecido pelas crianças. A exceção esteve por conta de dois dias letivos em que foram desenvolvidas atividades relacionadas aos países participantes da Copa do Mundo.

Para trabalhar localização e orientação, por meio de pontos de referência, a professora iniciou a aula fixando no quadro um cartaz com uma cena da história de Chapeuzinho Vermelho e contou a história enquanto os alunos acompanhavam a leitura no livro paradidático. Em seguida, pediu que eles observassem o cartaz para que pudessem descrever o que haviam entendido. Um aluno perguntou: “[...] o que são esses números no desenho?”, e a professora respondeu que eram pontos de referência. Ela poderia ter perguntado para o aluno o que ele achava que eram aqueles números, como forma de estimulá-lo a pensar, pois respostas pontuais, segundo Vygotsky (2001), matam o desejo de apreender.

O objetivo dessas atividades era promover noções de localização e orientação por meio dos pontos de referência contidos no cartaz, principalmente o rio (maior distância) e a floresta (menor distância), que tinha o lobo como desafio. Percebemos que nesses dois momentos a intenção era desenvolver noções gerais de conceitos como pontos de referência, espaço e tempo.

O procedimento utilizado pela professora foi importante para que os alunos pudessem

fazer uso dos conceitos para resolver problemas da vida prática. Isso se efetivou quando a professora solicitou que os alunos desenhasssem o trajeto de sua casa para a escola, apontando alguns pontos de referência. Nessa aula, alguns alunos perguntaram o que era ponto de referência e a professora respondeu de imediato, perdendo a oportunidade de fazer com que os alunos pensassem sobre o conteúdo.

Após a explicação da professora, os alunos começaram a falar de pontos de referência para localizar a escola e sua casa e, posteriormente, desenhar o trajeto. Todos os alunos fizeram a tarefa, mas alguns desenhos apresentaram o trajeto e os pontos de referência pouco compreensíveis. Nesse caso, entendemos que a professora deveria retomar o conteúdo da aula seguinte para um aprofundamento dos conceitos relacionados ao tema.

Na aula seguinte, a professora perguntou sobre o que haviam estudado na aula passada e um dos alunos disse: “[...] estudamos sobre ponto de referência, tem quatro pontos de referência para chegar à minha casa” (Aluno “A”). A professora perguntou sobre os pontos de referência da história de Chapeuzinho Vermelho para introduzir o conteúdo daquele dia - “Cuidados com a nossa moradia”.

Com a introdução do novo conteúdo, percebemos a desarticulação entre os conteúdos muito presente em nossas escolas e que no caso específico desse trabalho tem como responsável a dependência do livro didático, nos quais os conteúdos se apresentam consideravelmente fragmentados.

Nas duas últimas semanas do mês de junho, aproveitando a euforia e a motivação dos alunos, a professora ensinou os conteúdos relacionados aos países que estavam participando da Copa do Mundo e as cidades sedes, no Brasil. Os alunos ficaram muito empolgados e participaram ativamente das tarefas propostas, geralmente os meninos eram mais participativos do que

as meninas, pois eram mais ligados ao futebol. Na primeira operação, a professora colocou o mapa mundi no quadro e disse que estavam participando da copa países de todos os continentes, e perguntou se eles sabiam quantos países estavam participando da copa. Vários alunos responderam, mas nenhum disse trinta e dois, então a professora respondeu: “São trinta e dois países”. Um aluno perguntou: “[...] por que só poucos países que participam?”. A professora respondeu que existem mais de duzentos países e não daria para todos participarem, pois precisaria de muito tempo para os jogos – mais uma vez perdeu a oportunidade dos alunos pesquisarem sobre o tema. Na sequência, entregou uma folha com uma lista das cidades sedes da copa e o nome dos estádios, além de um mapa do Brasil com as cidades destacadas. Levou os alunos até um pequeno mapa do Brasil que fica pendurado na lateral da sala e dialogou sobre os estados em que estavam ocorrendo os jogos da copa. Entregou um mapa do Brasil dividido em estados e, como segunda tarefa, pediu que eles pintassem os estados em que estavam ocorrendo os jogos da copa. Alguns alunos fizeram comentários interessantes sobre o tamanho dos estados: “O estado de Amazonas é grande e o Rio de Janeiro pequeno”. (Aluno B). - “Não, disse outro aluno. O Rio de Janeiro não é pequeno, é menor que o Amazonas, mas foi reduzido para caber no mapa”. (Aluno A). Essa fala foi importante para introduzir uma tarefa envolvendo o conceito de escala, mas para isso era necessário que o professor estivesse preparado para situações como essa, pois isso acarretaria conhecimentos que não havia sido planejado.

Merece destaque, nessa tarefa, que, embora com algumas limitações conceituais e materiais, a professora procurou superar a fragmentação típica dos currículos tradicionais. Nesses currículos os estudos iniciam, no primeiro ano, pelo espaço ocupado pelo corpo, pela casa e pela rua e, de forma linear, se ampliam, nos anos seguintes, para os estudos do bairro, da cidade, do estado, até chegar ao mundo. Para Cavalcanti,

O questionamento a essa abordagem já é feito desde o final do século XX, por se entender que desde o primeiro ano, deve-se trabalhar a ideia de que os espaços de vivência, a configuração desses espaços, o “jeito” que eles vão tomando, tem a ver também com a produção de espaços maiores, da cidade, do estado ou do país ou mesmo de outro país, porque é resultado de um processo histórico e social mais amplo, do qual esses espaços fazem parte. (CAVALCANTI, 2012, p. 166-167)

Outro aspecto importante no desenvolvimento metodológico se deu em relação ao tratamento do conceito de lugar, pois nas aulas em que foram ensinados os conteúdos sobre os países que participaram da Copa e os estados brasileiros que sediaram os jogos não houve referência a esse conceito. Isso seria possível se a professora, a partir do conceito de futebol, envolvesse, por exemplo, os lugares nos quais os alunos praticam esse esporte no cotidiano. Entretanto, nas aulas anteriores em que foram trabalhados conteúdos relacionados à organização espacial, localização, orientação, representação cartográfica, pontos de referência e relações espaciais, o quarto, a rua, a casa e o bairro foram o ponto de partida para as primeiras noções sobre esse sistema de conceitos. Isso é fundamental para a aprendizagem, pois, segundo Relph (2012) o lugar é onde conflui a experiência do cotidiano, e também como essa experiência se abre para o mundo. O ser é sempre articulado por meio de lugares específicos, ainda que tenha que se estender para além deles para entender o que significa o mundo.

Atuação da professora “P4”

A professora “P4” exerce a atividade docente há dezesseis anos. Concluiu as graduações³ e a especialização na modalidade presencial em uma instituição particular e,

³ Além da formação em Pedagogia, a professora possui graduação em História.

em 2014, exerceu a docência em uma sala do 5º ano e formada por dezesseis alunos.

Quanto ao desenvolvimento do conteúdo, observamos que a professora trabalhou a divisão político-administrativa brasileira do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a divisão do continente americano e relevo e vegetação no Brasil. Nas aulas referentes aos dois primeiros temas a professora utilizou a mesma metodologia: fez uso de dois mapas, um do Brasil e outro do continente americano com o contorno dos estados no primeiro e dos países no segundo. As duas tarefas estavam acompanhadas por uma lista de perguntas e informações para que os alunos respondessem ou, a partir delas, colorissem o mapa enquanto consultavam o livro didático. A instrução da professora era: “Pinte de verde o estado em que você mora. Quais estados que compõem a nossa região? Quais estados compõem a região Sul? Quantos estados formam a República Federativa do Brasil?”.

Chamou nossa atenção a forma como os conceitos passaram despercebidos nos exemplos anteriores. É possível destacar, no conteúdo abordado, a presença de três conceitos relacionados à organização socioespacial – conceitos de região, república e federação. Assim, a palavra região, muito comum no cotidiano, passou despercebida, isso porque de tanto ouvir e repetir se tem a impressão de domínio do conhecimento que, na verdade, não passa de um produto. Nessa perspectiva, sabemos que existe região por ser um termo muito utilizado empiricamente no cotidiano. Este conhecimento, segundo Vygotsky (2001), ocorre do particular para o geral e do concreto para o abstrato, com a generalização das coisas, e não do pensamento. O mesmo aconteceu com o termo “República”, mas a palavra “Federativa”, embora componha o nome do nosso país, não é muito comum na linguagem cotidiana e houve alguns questionamentos. Entretanto, o livro didático trazia apenas que o nome oficial do Brasil é Re-

pública Federativa do Brasil. Isso fez com que passasse despercebido e os alunos apenas copiaram o que estava no livro e a aula prosseguiu. Nesse caso, segundo Libâneo (2010), o professor precisou apenas das condições materiais para passar o conteúdo pré-elaborado. Vale ressaltar que, nessa proposta pedagógica, o máximo que os alunos conseguem é a classificação e a memorização mecânica.

Em relação ao conteúdo sobre o continente americano, os procedimentos foram os mesmos, ou seja, inicialmente a professora apresentou o mapa e as perguntas para explorá-lo: “[...] o continente americano está dividido em três partes. Quais são elas? Que países compõem a América do Norte? Quais são os países antilhanos? Quais países fazem parte da América Central? Que países da América do Sul fazem divisa com o Brasil e quais não fazem?”. Aos alunos caberia pesquisar no livro didático, pintar o mapa e responder as questões.

Quatro aspectos merecem destaque nessa aula: a primeira diz respeito a uma pergunta feita por um aluno: “O que é América Anglo-Saxônica?”. Como a professora carecia de conhecimentos de entender que era sinônimo de América do Norte; a segunda refere-se a outra pergunta: “Por que não pode pintar os países de azul?” Boa pergunta! Mas a aluna ficou com a resposta de um colega que disse: “azul é a cor do oceano”. Nesse aspecto, passou despercebido o conceito de convenção cartográfica e, mais uma vez, prevaleceu o ouvir e o reproduzir empiricamente uma informação; o terceiro ponto diz respeito ao conhecimento cotidiano em relação aos termos em cima e embaixo como sinônimos de norte e sul. Essas relações topológicas elementares são importantes para o desenvolvimento do conhecimento científico (conceito), mas a educação escolar deve ter como meta sua superação. Para isso, é necessária a organização do ensino que possibilite a apropriação dos conteúdos produzidos historicamente. Por

último e não menos importante, chamou nossa atenção à inexistência de referência ao lugar. Barra do Garças (MT) tem uma localização geográfica privilegiada para tomá-la como ponto de partida para os estudos sobre divisão territorial em escalas geográficas maiores. A cidade faz divisa a leste com a cidade de Pontal do Araguaia (MT) e Aragarças (GO). Temos aqui elementos simbólicos importantes para o desenvolvimento do conceito de divisão territorial, em uma perspectiva teórica, para possibilitar que os alunos façam generalizações para outras escalas e regiões do planeta.

Nesse sentido, “[...] esse é o exercício a ser feito na geografia, essa é sua contribuição no desenvolvimento intelectual dos alunos, proporcionando instrumentos simbólicos que permitem uma visão particular da realidade” (CAVALCANTI, 2013, p. 55). Assim, segundo a autora, é possível “enxergar” para além do empírico.

No estudo do relevo e da vegetação do Brasil a professora iniciou entregando aos alunos duas folhas, nas quais pediu que escrevessem “relevo” em uma e “vegetação” em outra. Entregou também edições desatualizadas de livros didáticos para que os alunos pudessem recortar. A tarefa consistiu em recortar figuras sobre relevo e vegetação e colar nas folhas. Para desenvolver essa tarefa, a sala de aula foi dividida em quatro grupos, mas essa divisão não foi explorada pela professora, pois os alunos trabalharam individualmente, não havendo justificativa para tal organização.

A metodologia de aula empregada pela professora pouco contribuiu para a apropriação dos conceitos por parte dos alunos, uma vez que, ao escolherem as figuras do livro didático para serem coladas nas folhas, estabelecem uma relação mecânica com o conteúdo.

Nesse sentido, o ensino de Geografia está dissociado do lugar de vivência dos alunos e, muitos deles, provavelmente, nem sabem que a escola está localizada em uma área

de fundo de vale e que um córrego deu lugar a uma rua próxima à escola, sendo canalizado para possibilitar o avanço da mancha urbana. Esses elementos são de grande relevância para a compreensão da organização socioespacial do lugar onde vivem e poderia ser tomado como ponto de partida para a compreensão do relevo e da vegetação, enquanto conteúdos curriculares.

Um aspecto interessante aconteceu com uma aluna que recortou do livro figuras de relevo com formatos variados, quando perguntamos: O que tinha causado aqueles formatos nas rochas? Ela disse que não sabia, mas achava que tinha sido o homem. Na sequência perguntamos para dois alunos o que entendiam por relevo. Um disse que era um tipo de vegetação e o outro retrucou: “Não! Relevo são montanhas, planaltos, serras, etc.”. Na resposta do segundo aluno, evidencia-se o resultado de uma forma de organizar o ensino que privilegia o dado empírico por meio do qual, segundo Davydov (1988), as crianças não ultrapassam a enumeração e a classificação.

Esse fato não é específico da prática da professora “P4”, visto que, segundo Cavalcanti, as pesquisas na área de ensino de geografia têm demonstrado que essa tem sido uma prática muito comum nas escolas brasileiras.

As aulas ainda seguem, em muitos casos, o estilo tradicional de transmissão verbal, com a preocupação principal de “passar” o conteúdo que está sistematizado e disponível nos currículos e no livro didático. A aprendizagem é buscada pela repetição do conteúdo nas atividades em classe ou em casa. (CAVALCANTI, 2010, p. 6)

Vale ressaltar que o lugar, como proposta metodológica, não apareceu na organização da aula. É nesse sentido que Young (2011) chama a atenção para o papel da escola (professores) de trazer para a realidade dos alunos o conhecimento que se produz em esferas ou instâncias superiores e que,

de outra forma, estaria fora de seu alcance. Isso porque para as crianças, muitas vezes, isso é “coisa de livro” ou dos meios de comunicação como a televisão e a internet. Uma alternativa para essa maneira de organização seria estimular no aluno o gosto pela pesquisa.

Essa não é uma realidade específica da atuação da professora, pois a pesquisa ainda é pouco explorada na educação escolar brasileira. Para Demo é preciso mudar essa imagem e, para isso, aponta que “[...] é essencial desfazer a noção de aluno como sendo alguém subalterno, tendente a ignorante, que comparece para escutar, tomar nota, engolir ensinamentos, fazer provas e passar de ano”. (DEMO, 2007, p. 15). Essa é uma discussão que também esteve presente na elaboração dos PCNs, que estabeleceu que um dos objetivos da Geografia é “[...] conhecer e saber utilizar procedimentos de pesquisa da Geografia para compreender o espaço, a paisagem, o território e o lugar, seus processos de construção, identificando suas relações, problemas e contradições” (BRASIL, 1997, p. 81). Nas OCs/MT essa ideia também aparece ao estabelecer o estudo do meio como uma das estratégias didáticas “O estudo do meio é um procedimento de pesquisa muito rico e importante para o processo de aprendizagem, porque permite ampliar o conhecimento da realidade física, social e cultural [...]”. (MATO GROSSO, 2010, p. 72) Com isso reiteramos que cabe aos professores o conhecimento teórico dos conceitos disciplinares e a organização do ensino a partir dos conhecimentos cotidianos dos alunos, da pesquisa e da realização tarefas. Esse pode ser um caminho promissor para a apropriação dos conteúdos de forma teórica pelos alunos. Foi com essa preocupação que organizamos o curso de formação continuada na perspectiva do ensino para o desenvolvimento com ênfase ao conceito de lugar como categoria fundamental para o ensino de geografia.

Assim, ao analisarmos os resultados obtidos com a pesquisa, percebemos a necessidade da continuidade destes estudos nos grupos de estudo e pesquisa e no Cefapro.

Segundo Davydov, a renovação do ensino com vistas à superação do modelo tradicional de transmissão de conhecimento meramente empírico é um processo de longo prazo e que dificilmente se resolve com apenas um curso de formação continuada. Além disso, temos consciência de que o tempo destinado aos estudos no curso de formação continuada comprometeu a conjugação dos elementos fundamentais para a organização do ensino e para a mediação da aprendizagem, ou seja, os conhecimentos psicopedagógicos, didáticos e disciplinares. Soma-se a isso o fato de que a cultura escolar está envolta pela lógica da transmissão do conhecimento e pela passividade dos alunos no processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAVALCANTI, L de S. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, E. I. da; PIRES, L. M. Desafios da didática em geografia (Org.). Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013. p. 45-65.

_____. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO - Perspectivas Atuais. Belo Horizonte. Anais do Seminário, 2010, p. 1-16.

_____. O ensino de geografia na escola. Campinas: Papirus, 2012.

DAVYDOV, V. V. La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico. Havana: Editorial Progreso, 1988.

MATO GROSSO, Secretaria de Estado de Educação. Orientações Curriculares: Área de Ciências Humanas – Educação Básica. Cuiabá/MT: Gráfica Print, 2010.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias. 2. ed. Chapecó, SC: Argos, 2012.

YVOTSKY, L. S.A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

YOUNG, M. F. D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. Revista Brasileira de Educação. V. 16, n. 48, set-dez. 2011. p. 609-623.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM TIMOR-LESTE

A CODOCÊNCIA NA DISCIPLINA DE GEOPOLÍTICA DA UNTL

Vanessa Lessio Diniz

*Departamento de Geografia do Instituto de Geociências da UNICAMP
vanessalessiodiniz@gmail.com*

RESUMO

Este trabalho propõe apresentar a pesquisa realizada no âmbito da codocência na disciplina de Geopolítica, ministrada para estudantes do curso de Ciência Política da Faculdade de Ciências Sociais (FASPOL) da Universidade Nacional Timor Lorosa'e (UNTL), localizada em Díli, capital de Timor-Leste. Este país passou por uma série de conflitos, e ainda passa por muitas modificações, o que se reflete em seu sistema educacional, em especial na elaboração dos currículos dos cursos superiores e na formação de seus professores universitários. A atuação como codocente nesta disciplina ocorreu a partir da minha participação na Cooperação Brasileira em Timor-Leste vinculada ao Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP/CAPES). Para tanto, utilizei uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação colaborativa. Atuei como observadora-participante com o objetivo de compreender as contribuições da codocência na formação continuada de um professor em Timor-Leste, em uma disciplina que aborda conteúdos e conceitos geográficos. Espera-se com isso, levantar reflexões que possam contribuir para os cursos de formação continuada de professores da UNTL realizados em parceria com as cooperações estrangeiras, a fim de diminuir ações que perpassam pela colonialidade do saber.

Palavras-chave: Formação de professores; disciplina de geopolítica; colonialidade do saber; cooperação internacional; Timor-Leste.

Introdução

Neste artigo apresento algumas reflexões sobre um dos trabalhos realizados durante minha participação no Programa de Qualificação de Docentes e Ensino de Língua Portuguesa (PQLP)¹ - cooperação bilateral entre Brasil e Timor-Leste - residindo no país durante os meses de maio de 2014 a abril de 2015. O PQLP atua neste país

¹ O PQLP atualmente é coordenado por professores da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e pelo Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MRE).

desde 2005, ao longo dos anos passou por reformulações e, atualmente desenvolve atividades em três frentes: 1. Formação inicial e contínua de docentes; 2. Fomento ao ensino da língua portuguesa; e 3. Apoio ao ensino superior (PQLP, 2015).

Para uma maior compreensão do leitor sobre a realidade timorense e o porquê da existência de cooperações internacionais nesse país, considero fundamental iniciar o trabalho contextualizando aspectos sócio-histórico, político e econômico de Timor-Leste. Este é uma pequena ilha do sudoeste asiático com extensão territorial

próxima dos 15.000 km², dividida em 13 municípios, segundo o Censo de 2015, sua população é de 1.167.242 habitantes, sendo que grande parte se concentra na capital Díli, constituída por aproximadamente 240.000 habitantes. A formação do seu território passou por inúmeros processos, entre os mais significativos estão: o período de colonização portuguesa (1515-1975), o período de ocupação indonésia (1975-1999) e o período de restauração de sua independência.

Portugal colonizou Timor-Leste inicialmente por interesse econômico na ilha através da exploração do sândalo-branco. Mas, foi apenas no século XIX que se efetivou a colonização, devido à demanda internacional pelo café, produto que ganhou grande importância em Timor-Leste a partir dessa época e que ainda hoje possui papel relevante em sua economia. Com base em Durand (2009), é possível dizer que a colonização portuguesa deixou marcas na identidade nacional, principalmente pela religião católica, que iniciou a evangelização ainda no século XVII, e nos empréstimos da língua portuguesa a língua tétum².

O período colonial português foi marcado por inúmeras revoltas, o que mostrava a insatisfação dos timorenses com a administração e a forma de dominação da colônia. Após a Revolução dos Cravos em 1974, a luta timorense pela independência ganhou força. Em novembro de 1975, Timor-Leste tornou-se livre de Portugal, a independência unilateral foi proclamada pelo partido Frente Revolucionária de Timor-Leste Independente (FRETELIN). Porém, uma semana depois, com o apoio do partido União Democrática Timorense (UDT) - em plena Guerra Fria, com o discurso de que o partido FRETELIN tinha base comunista e que era necessário

2 Atualmente, representa uma das línguas oficiais do país, juntamente com a Língua Portuguesa, entretanto é a mais usada pela população timorense, tanto nos espaços públicos como nas esferas domésticas e tradicionais

barrar o avanço do comunismo no sudoeste asiático, as forças militares indonésias invadiram o país.

A Indonésia ocupou o país por 24 anos, sendo esse período considerado um dos mais violentos e opressores da sua história. Todavia, durante os anos de ocupação muitas escolas foram construídas, mas o sistema educacional era composto principalmente por professores indonésios e as aulas eram ministradas em bahasa³ indonésia. Nesse momento a língua tétum era pouco utilizada nos espaços públicos e nas instituições de ensino, e a língua portuguesa foi proibida na maioria desses espaços, principalmente nas salas de aula. A educação nesse período histórico foi utilizada pela Indonésia como uma forma de imposição cultural e de dominação.

Após anos de luta e resistência - e de massacre - Timor-Leste conseguiu um referendo no ano de 1999. Este contou com grande participação de seus cidadãos, segundo Hull (2001), 80% da população votou a favor da independência do país e os militares indonésios foram obrigados a deixarem o território. Contudo, antes da saída das tropas militares indonésias, ocorreu muita destruição em todo país, principalmente às instituições públicas e de ensino e aos materiais educativos. Os prédios foram quebrados, os materiais educativos rasgados e ambos foram queimados. Os professores e técnicos de educação voltaram para a Indonésia, deixando Timor-Leste sem recursos humanos e estruturais para desenvolver a educação.

Depois do referendo, o país ficou sob administração da Unaited Transistion of East Timor (UNITAT), organização liderada pela ONU e responsável pela transição do país como Estado independente. Em 20 de maio de 2002, após eleições, Timor-Leste foi reconhecido como Estado soberano e tornou-se totalmente independente. Sendo assim, desde sua independência, Timor

3 Língua Indonésia.

-Leste, está consolidando-se política e economicamente. O país abriga diversas redes globais e, para tanto, vem se reorganizando para incorporar uma nova divisão territorial do trabalho, baseada não só na agricultura, mas também na industrialização, cabe lembrar, que os recursos naturais e minerais (petróleo) representam grande parte da riqueza e do suporte do crescimento do país. Ao mesmo tempo, o país conhece uma acentuada expansão da desigualdade social em seu território.

No Plano Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste - 2011 a 2030 - (PED-TL, 2011), nota-se que a educação tem um papel importante, o Estado tem grande interesse em desenvolver seu sistema educacional, focando na formação dos professores e na qualidade do ensino. A educação está presente no documento como fator estruturante no processo de redução da pobreza, da melhoria do bem-estar econômico, social e cultural dos indivíduos, das famílias e das comunidades e no favorecimento da igualdade entre os sexos.

Porém, por falta de profissionais timorenses especializados, o que se encontra hoje no país são currículos construídos verticalmente (a construção dos currículos timorenses foi realizada pela cooperação portuguesa), apresentando conteúdos fragmentados e descontextualizados da realidade e do cotidiano dos professores e estudantes, demonstrando ser uma adaptação do modelo de currículo português. O ensino em língua portuguesa atualmente é muito discutido dentro das instituições educacionais, pois nem todos os professores dominam esta língua e, a isso, acrescenta-se o fato de que a universidade conta com pouco material bibliográfico nesse idioma. O uso da língua inglesa e indonésia ainda é muito presente nos acervos das bibliotecas e em sala de aula.

Neste contexto, as cooperações internacionais⁴ presentes em território timorense, permeiam diversos setores, o Brasil contribui principalmente na área educacional. Segundo Pepe (2006), a política de cooperação internacional começou no Brasil na década de 1980, já que o mesmo desejava exercer um papel de destaque na ONU, e como estratégia era necessário adotar ações mais ativas no apoio à agenda mundial. De acordo Ullrich e Carrion (2014):

a política externa brasileira, em especial, durante o governo Lula, amadureceu o conceito político do “Sul”, buscando reforçar as relações com países semiperiféricos e periféricos e aumentar o protagonismo do Brasil no cenário internacional, mediante a assunção de uma postura de país doador no campo da cooperação internacional para o desenvolvimento” (ULLRICH; CARRION, 2014, p. 158).

Sendo assim, atualmente a crescente participação de professores falantes da língua portuguesa nas universidades, advindos das cooperações, constitui-se em estratégias para preparar, simultaneamente, tanto professores quanto alunos para o uso dessa língua. Esse contexto é gerador de um campo abundante para as ações de cooperação educacional entre Timor-Leste e os demais países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa⁵ (CPLP).

Nesse sentido, a minha atuação como codocente ocorreu em seis disciplinas da Faculdade de Ciências Sociais (FASPOL) da Universidade Nacional de Timor Lorosa⁶ (UNTL), localizada em Díli, capital de Timor-Leste. No entanto, para este trabalho vou discorrer apenas sobre a experiência na disciplina de Geopolítica ministrada para estudantes do 5º, 7º e 9º⁶ período do curso de Ciência Política. A FASPOL é um dos três

4 Em Díli atua principalmente cooperações com os seguintes países: Brasil, Portugal, Austrália.

5 Timor-Leste é membro da CPLP desde 2002, no ano de 2014 aconteceu a X Cimeira da CPLP em Díli.

6 O período varia de acordo com o ano de catálogo do curso.

campi da UNTL, sendo esta a única universidade pública do país. Todos os campi localizam-se no município de Díli, dois estão localizados na região central e apenas um fica no posto administrativo de Hera.

Para realização deste trabalho, utilizei uma abordagem metodológica de pesquisa qualitativa, a pesquisa-ação colaborativa. Atuei como observadora participante com o objetivo de participar do processo de formação de docente e compreender as contribuições da codocência na formação continuada do professor em Timor-Leste em disciplinas relacionadas a conteúdos e conceitos geográficos. Por este motivo escolho analisar o trabalho realizado na disciplina de Geopolítica, possibilitando assim, iniciar discussões e reflexões sobre a formação dos professores timorenses e os aspectos da colonialidade do saber⁷ que permeiam esse tipo de formação.

Percursos metodológicos

A abordagem metodológica desta pesquisa foi à pesquisa-ação colaborativa. Esta abordagem é um tipo de pesquisa qualitativa, segundo Molina (2007) trata-se de uma metodologia coletiva, que favorece as discussões e a produção cooperativa de conhecimentos específicos sobre a realidade vivida, a partir da perspectiva do esmorecimento das estruturas hierárquicas e das divisões em especialidades, que fragmentam o cotidiano. Outros dois autores, Kemmis e Mc Taggart (1988, apud ELIA; SAMPAIO, 2001, p.248), ampliam esta forma de entendimento do conceito de pesquisa-ação com as seguintes palavras:

Pesquisa-ação é uma forma de investigação baseada em uma autorreflexão coletiva empreendida pelos participantes de um grupo

⁷ Uso como referências para discutir os aspectos da Colonialidade do saber SOUZA SANTOS (2004, 2007, 2009); QUIJANO (2005, 2007); MIGNOLO (2003, 2007).

social de maneira a melhorar a racionalidade e a justiça de suas próprias práticas sociais e educacionais, como também o seu entendimento dessas práticas e de situações onde essas práticas acontecem. A abordagem é de uma pesquisa-ação apenas quando ela é colaborativa... (KEMMIS; MC TAGGART, 1988, apud Elia; Sampaio, 2001, p.248).

A forma inicial da pesquisa-ação é caracterizada pela colaboração e negociação entre os integrantes da pesquisa, e dessa forma, o trabalho ocorreu em parceria entre o professor da FASPOL e a cooperante. A dinâmica desenvolvida criou uma relação entre sujeitos que rompeu com relações hierárquicas, já que se configurou a partir das vozes e olhares dos envolvidos. Atuei como “observadora participante” e minha identidade de observadora e os objetivos do estudo a serem realizados foram previamente revelados aos professores e aos alunos. Segundo Lüdke & André (1986, p. 26) a “observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional e possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”.

Essa metodologia dentro das pesquisas escolares e educacionais constrói uma concepção de conhecimento horizontal, quebrando, por exemplo, a verticalidade das ações da cooperante brasileira sobre o professor fazendo surgir uma cultura de valorização dos conhecimentos produzidos por timorenses.

A pesquisa-ação colaborativa é uma pesquisa feita com outros e não sobre outros, por exemplo, quando professores trabalham em conjunto com outros professores da sua escola ou grupo de professores participantes de um coletivo. Os pesquisadores da universidade ou institutos de pesquisa ou ongs etc participam de diferentes formas nesses coletivos. E esses professores trabalham com seus alunos para melhorar os processos de ensino e aprendizagem de sala de aula bem como as condições de ensino em suas escolas (COMPIANI, 2006).

As ações partiram das necessidades e demandas trazidas pelo professor timorense e pelos seus alunos, pois a principal preocupação era que não prevalecesse a superioridade do conhecimento ocidental em relação ao conhecimento timorense. O tempo-espço de Timor-Leste são outros, diferentes dos tempos-espços vivenciados no Brasil, as necessidades e questionamentos são outros, o tempo do aluno e da sala de aula também é muito diferente do ambiente acadêmico aqui vivenciado. Sendo assim, concordo com Mignolo (2003) que enfatiza que não se deve negar a importância dos saberes ocidentais hegemônicos, mas sim regionalizar e provincializar as diferentes histórias locais (modernidades coloniais) e os diferentes projetos globais (colonialismos modernos).

E neste sentido, o trabalho na codocência buscou agir baseado nos estudos da descolonialidade do saber. Segundo Quijano (2005, p.107), a “Europa realizou uma construção mental que expressa a experiência básica da dominação colonial e que desde então permeia as dimensões mais importantes do poder mundial, incluindo sua racionalidade específica, o eurocentrismo”.

A partir do conceito de descolonialidade do saber, resalto a importância dos professores timorenses desenvolverem sua autonomia docente, de forma que possam agir criticamente durante a sua prática docente e também em questões cotidianas de seu país.

A codocência: uma proposta de formação continuada de professores

Com base no projeto político pedagógico do PQLP (2015), pode-se dizer que a codocência na UNTL, em princípio, consiste em um apoio ao professor titular na preparação da aula, ampliação de bibliografia com títulos em língua portuguesa e no aprimoramento da ementa da disciplina. No entanto, existem diversas situações que fazem com

que a codocência se confunda com a docência e o professor da cooperação brasileira assumia a disciplina quase integralmente. Essas situações relacionam-se com a falta de professores timorenses para atuar em sala de aula ou com o fato de os professores terem dificuldades sobre o tema (já que não possuem formação na área) e ministrarem a aula com referências em línguas não oficiais como indonésio e inglês.

O currículo do ensino superior de Timor-Leste, como já dito anteriormente, foi elaborado pela cooperação portuguesa sem a participação mais próxima dos profissionais timorenses, e sendo muitas vezes descontextualizado da realidade local. Dando indícios do que se pode chamar de transnacionalização do currículo, uma vez que, os conteúdos e conhecimentos foram pensados numa dada realidade e transferidos para uma outra sociedade. Dessa forma, a realidade vivenciada dentro dessa instituição (FASPOL-UNTL) nos mostra uma grande confusão no processo de ensino-aprendizagem realizado entre professores e alunos, pois a maioria dos professores formados no período indonésio ainda ministram as aulas em bahasa indonésia, professores ministram disciplinas que não são da sua área de formação, e sem contar que são praticamente inexistentes os livros em língua portuguesa nessa instituição. São poucos os professores que possuem domínio da língua portuguesa, entretanto o currículo e as ementas das disciplinas (chamadas pelos timorenses de sílabus) estão em português.

Assim, a codocência realizada neste trabalho esteve ligada a duas frentes do PQLP, iniciamos com a proposta de apoiar o desenvolvimento do ensino superior, já que os professores da FASPOL ministram entre três a seis disciplinas por semestre, o que dificulta o planejamento das aulas e pesquisa de materiais de referências em língua portuguesa. Como o trabalho foi desenvolvido em parceria com o professor da disciplina, pode-se dizer que também foi realizada a formação continuada deste professor.

O trabalho da codocência se iniciou a partir da solicitação do chefe de departamento de Ciência Política à articuladora pedagógica de Ciências Humanas do PQLP. A mesma apresentou uma lista de disciplinas aos cooperantes que buscavam apoio da cooperação brasileira, cabendo ao cooperante escolher quais disciplinas iria atuar. Após minha escolha pela disciplina de Geopolítica iniciei o diálogo com o docente da mesma. A disciplina de Geopolítica ministrada para alunos do 5º, 7º e 9º períodos do curso de Ciência Política, contou com a participação de quarenta e quatro estudantes matriculados. Como o professor responsável lecionava mais cinco disciplinas na mesma universidade e também era o chefe desse departamento, tendo que participar de inúmeras reuniões institucionais, foi necessário atuar como docente da disciplina.

Dessa forma, após duas reuniões de discussões e planejamento optamos por dividir a disciplina, que era composta por 60 horas, em dois módulos. Eu fiquei responsável pelo modelo I (primeiras sete aulas) com o objetivo de abordar temas e conceitos mais gerais/globais sobre Geopolítica e o professor timorense responsável pelo módulo II (dando continuidade com mais sete aulas) abordando discussões mais particulares/locais e relacionando os conceitos trabalhados inicialmente com aspectos vivenciados nas relações geopolíticas de Timor-Leste. Concorro com Cavalcanti, quando esta diz que:

é que na Geografia não se admite mais excluir as diferentes compreensões, explicações, determinações da configuração do real, sejam elas simbólicas, econômicas ou naturais. Na medida em que compreende-se que o real é complexo, composto por elementos subjetivos e objetivos, naturais e sociais, materiais e imateriais, o caminho do discurso geográfico é no sentido de aprender as inter-relações entre esses elementos, sem dicotomias (CAVALCANTI, p.196, 2011).

As aulas foram ministradas todas as quartas-feiras das 9h às 12h, durante o primeiro semestre de 2015. Além das horas/aulas outras atividades complementavam o total de horas estabelecido em sua ementa, sendo elas: Aula Teórica Prática (exercícios) e Estudos Autônomos. Tanto a necessidade da minha atuação como docente quanto à divisão da disciplina em dois módulos partiram do professor timorense. O fato de ter uma cooperante ministrando as primeiras sete semanas de aula o auxiliaram a organizar melhor seus estudos sobre os temas abordados na mesma e em língua portuguesa, e focar nas questões de geopolíticas locais (relações entre os municípios timorenses) e regionais (relações entre Timor-Leste e sudoeste asiático).

Portanto, passei a ter dois grandes desafios semanais, que considere serem duas frentes distintas de atuação, sendo elas: o trabalho de colaboração com o professor e o trabalho docente com os alunos.

- Colaboração com o professor

-Planejamento semanal: toda terça-feira realizamos reuniões de discussão e planejamento no qual discutimos a ementa da disciplina, seus conteúdos, metodologia e seus objetivos. Toda aula trabalhada com os alunos foram planejadas conjuntamente.

-Divisão da disciplina (global /local): a divisão da disciplina ocorreu pela necessidade de minha atuação como docente, já que o professor estava indisponível para ministra-la nas primeiras semanas de aula e a turma ficaria sem professor. A codocência realizou o apoio ao ensino superior, cobrindo o professor nessas semanas, mas isso não retirou a necessidade do planejamento conjunto.

-Ampliação da Biblioteca digital em Língua Portuguesa: a cooperação brasileira tinha acesso a um computador dentro do departamento que possibilitou a ampliação da biblioteca virtual com textos e livros em língua portuguesa, além de vídeos e músicas que abordavam os temas das aulas.

- Correção conjunta das atividades: todas as atividades foram corrigidas entre professor timorense e cooperante brasileira, já que muitos alunos respondiam as atividades em língua tétum por terem grande dificuldade com a língua portuguesa.

- Colaboração com os alunos

-Trabalhos em grupo: A sala era composta por um grande número de alunos, o que dificultou o trabalho de atendimento individual, sendo assim, a maioria das atividades foram realizadas em grupo.

-Alunos monitores e tradutores: A dificuldade com a língua portuguesa se mostrou logo nas primeiras aulas. Dessa forma, uma solução foi realizar um questionário para saber qual nível de compreensão em língua portuguesa de cada aluno e iniciar um trabalho de monitoria e tradução entre os alunos que tinham maior nível de compreensão da língua e os que tinham maiores dificuldades. Só assim, foi possível o andamento da disciplina abordando conceitos complexos de geopolítica, como por exemplo, território e poder.

O principal objetivo do trabalho em conjunto com professor e a experiência docente na disciplina foi a de formação de indivíduos que desenvolvam uma participação ativa da transformação da sociedade em que vivem. Trabalhando questões globais e locais sobre geopolítica é possível criar uma mudança de olhar, de educadores e de educandos para seu território. A partir das aulas do professor timorense discutindo aspectos locais, o ensino de Geopolítica deixou de ser focado em conteúdos distantes e fragmentado, baseado em conhecimentos científicos supostamente neutros e autônomos, e passou a ser focado em situações vividas pelos educandos em seus contextos vivenciais cotidianos.

Algumas considerações

A codocência é uma importante estratégia na disseminação da língua portuguesa em Timor-Leste e na formação continuada de professores, a partir da minha experiência neste país foi possível notar que um dos grandes problemas atualmente na área educacional deste país é a questão dos professores precisarem lecionar em língua portuguesa, já que a maioria dos professores foram formados em língua indonésia, e que não existem muitos materiais de referência nessa língua.

Os professores timorenses e estrangeiros têm compartilhado experiências de codocência, o exercício da docência compartilhada pode constituir-se em uma valiosa estratégia de formação contínua de professores, uma vez que, por via do diálogo cada professor tem a oportunidade de desenvolver suas competências pedagógicas. Lembrando que a formação de professores é algo contínua, não é uma formação com dia e hora para acabar, a formação tem uma dimensão temporal. O trabalho com cooperantes brasileiros é apenas uma etapa da formação dos professores timorenses.

Contudo, pode-se dizer que é preciso refletir constantemente sobre nossa prática quando estamos em um trabalho de cooperação. Respeitar as características locais e culturais são fundamentais para um trabalho colaborativo. Para isso, é imprescindível ter tempo para estudar, discutir e planejar as demandas individualmente e coletivamente, é importante compartilhar experiências, ouvir o outro, e principalmente ouvir os timorenses.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. S. Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. Revista da ANPEGE, v. 7, n. 1, número especial, p. 193-203, out. 2011.

COMPIANI, M. Proposta do Projeto Elaboração de conhecimentos escolares e curriculares relacionados à ciência, à sociedade e ao ambiente na escola básica com ênfase na regionalização a partir dos resultados de projetos de políticas públicas. Campinas, 2006.

DURAND, F. História de Timor-Leste: da pré-história à actualidade. Lisboa: Lidel, 2009.

ELIA, M.F., SAMPAIO, F.F. Plataforma Interativa para Internet: Uma proposta de Pesquisa-Ação a Distância para professores. Anais do XII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação, 102-109, 2001

HULL, G. Timór-Lorosa'e: Identidade, Lian no Política Edukasionál. Timor-Leste: Identidade, Língua e Política Educacional. Timor-Leste: Ministério dos Negócios Estrangeiros e Instituto Camões, 2001.

_____. The languages of Timor: some basic facts. Instituto Nacional de Linguística, Universidade Nacional de Timor Lorosa'e, Dili, 2002

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, R. A pesquisa-ação/investigação-ação no Brasil: mapeamento da produção (1966-2002) e os indicadores internos da pesquisa-ação colaborativa. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

PEPE, L.L. O envolvimento do Brasil na questão timorense. *Revue lusot* 13.2_f3_47-58, 2006.

PQLP. Projeto Político Pedagógico da cooperação brasileira em Timor-Leste. 2015.

RDTL. CENSO, Timor- Leste, 2015.

_____. Timor-Leste: plano estratégico de desenvolvimento (2011-2030), 2011.

ULLRICH, D. R. & CARRION, R. M. A Cooperação Brasileira na área da Educação nos PALOPS no período 2000-2012: principais atores e projetos. *Revista Sociais e Humanas Santa Maria*, v. 27, n. 01, jan/abr, p. 146 – 160, 2014.

INCLUINDO AS DISCUSSÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E PROFESSORAS DE GEOGRAFIA

Ruan Pinheiro do Nascimento Faria
Universidade Federal de Goiás/IESA
ruan.naurfaria@gmail.com

RESUMO

Em meio às atuais discussões políticas a respeito da educação e do currículo, é que promovo no âmbito do curso de formação inicial em Geografia, o debate sobre a diversidade sexual. O objetivo da pesquisa é investigar a presença de disciplinas específicas e do ensino de Geografia, no currículo das Universidades Federais e Estaduais que abordam temas de gênero e sexualidade. Utilizando a metodologia qualitativa, realizamos pesquisa bibliográfica e documental sobre o tema sexualidade, com leitura de autoras e autores que o abordam na ciência Geográfica e áreas afins; levantamento dos currículos das Universidades Federais de Goiás, de Rondônia, Estaduais de Goiás e Ponta Grossa, e de planos de ensino de algumas disciplinas relativas ao tema da pesquisa. Analisando essa temática sob o viés do espaço geográfico e seus desdobramentos na Geografia Escolar, observamos como as relações de poder da heteronormatividade é, sem questionamentos, institucionalizada na prática escolar diária. Como resultados do trabalho destacam-se a necessidade dos cursos de formação inicial de professores e professoras abordar, nos diferentes momentos da graduação, os temas de gênero e sexualidade. Que essa abordagem não se restrinja às disciplinas específicas, quando houver, mas também às disciplinas que envolvem a discussão das políticas públicas voltadas à educação, metodologia de ensino, Estágio docência, entre outros. Pode-se observar na pesquisa que, os movimentos sociais Feministas e LGBT estiveram na luta da inserção da temática sexualidade na educação brasileira, ressaltando a importância na formação cidadã a discussão de assuntos atuais, no intuito de desmistificar estereótipos.

Palavras-chave: Geografia. Formação inicial. Espaço escolar. Gênero. Sexualidade.

Introdução

Apresentamos, no presente trabalho, os resultados obtidos com a realização do trabalho de conclusão de curso Análise das disciplinas sobre gênero e sexualidade na formação inicial de professores e professoras de Geografia (FARIA, 2016), desenvolvido no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG), sob a orientação do prof^o Dr. Alex Ratts. Trata-se

da presença dos temas referentes a gênero e sexualidade nas disciplinas específicas e do ensino, dos cursos de Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Estadual de Goiás (UEG)-Campus Itapuranga; Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

O objetivo desse estudo foi o de analisar o currículo do curso de Geografia das instituições supracitadas a fim de identificar

onde e como aparecem os temas de gênero e sexualidade, e em que referências teóricas e bibliográficas se apóiam. Esse trabalho surge a partir minha experiência como docente na Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás, onde percebi o silêncio existente em torno das discussões dos estereótipos de gênero na escola, resultando na intolerância para com aqueles e aquelas que não são vistos como “normais”, ou seja, nos supostos padrões da heteronormatividade¹. Portanto, indago: o espaço escolar não aborda questões de gênero e sexualidade, por serem poucas ou inexistentes a presença e o debate desses temas nos cursos de formação inicial de professores e professoras?

O objeto da nossa análise são as disciplinas que, de acordo com suas respectivas ementas e objetivos, aspiram trazer aos cursos de formação inicial de professores e professoras um aprofundamento da temática, principalmente as ligadas ao ensino. Paralelamente, pretendíamos entender a concepção teórica dos autores e autoras nas abordagens destes temas em relação à importância e influência do espaço escolar, visto que este espaço se compromete para formação de cidadãos e cidadãs.

1 [...] Para garantir o privilégio da heterossexualidade – seu status de normalidade e, o que ainda é mais forte, seu caráter de naturalidade – são engendradas múltiplas estratégias nas mais distintas instâncias (na família, na escola, na igreja, na medicina, na mídia, na lei). Através de estratégias e táticas aparentes ou sutis reafirma-se o princípio de que os seres humanos nascem como macho ou fêmea e que seu sexo – definido sem hesitação em uma destas duas categorias – vai indicar um de dois gêneros possíveis – masculino ou feminino – e conduzirá a uma única forma normal de desejo, que é o desejo pelo sujeito de sexo/ gênero oposto ao seu.

Esse alinhamento (entre sexo-gênero-sexualidade) dá sustentação ao processo de heteronormatividade, ou seja, à produção e à reiteração compulsória da norma heterossexual. Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, o jurídico ou o midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos. (LOURO, 2009, p. 90)

A escola é inserida num panorama de ações que visa promover igualdade de oportunidades, garantir a inclusão e desmistificar toda forma de preconceito, discriminação e violência, principalmente no que se refere a questões da sexualidade. No entanto, as atuais inquietações em torno de sujeitos e das relações entre sujeitos de corpos, gêneros e sexos desviantes no sistema escolar e nas políticas públicas brasileiras de educação estão atreladas as preocupações tradicionais, ou seja, instituir no espaço escolar a normalização, disciplinamento e ajustamento heteronormativo de corpos, identidades e sexualidades.

Questionando o espaço escolar e sua prática, Lúcia Facco (2011) afirma que a sociedade é constituída por diversidade de culturas, crenças, etnias, estilos de vida etc., e assim a escola como microuniverso social, vai reproduzir, em geral, todas as relações sociais, inclusive as práticas de discriminação. Essa prática costuma estar, segundo a autora, nas “entrelinhas” dos discursos, nas rotinas, nos costumes, perpetuando nas relações sociais por meio da tática silenciosa, que faz com que esses processos pareçam naturais.

Processo que se atua de duas maneiras: primeiro impondo um determinado tipo de cultura como sendo o único tipo válido; segundo, essa imposição é velada. Sendo assim, essa norma passa pelas pessoas não como uma imposição, e sim, como algo natural, inclusive em relação à sexualidade (FACCO, 2011, p. 26). Isso por que a heterossexualidade é compulsória, já que é vista pela sociedade como a forma legítima de orientação sexual. Todas as outras seriam, no entanto, uma fuga ao normal.

Diante dessa constatação, cabe investigar se o ensino na formação de professores e professoras de Geografia busca atender as demandas sociais, colaborando em reflexões num momento em que a educação e seu currículo se encontram em debate. Cavalcanti 2008 destaca que a prática de ensino de geografia no século XXI passa pela

Inclusão da discussão de temas emergentes para a compreensão da espacialidade contemporânea, como gênero, questões étnico-raciais, turismo, violência urbana. Esses temas, que fazem parte do cotidiano dos alunos, são veiculados de modo recorrente pela mídia [...] Aos professores cabe trazer para serem debatidos, com transparência, permitindo todas as “falas” possíveis, propiciando a divergência e explicando sua complexidade. (p.32)

A geografia, uma ciência cujo compromisso com a compreensão da diferenciação espacial e com seus mecanismos de exclusão, promove pela capacidade de problematizar o espaço dentro de suas particularidades, a discussão da pluralidade de relações socioespaciais.

No entanto, quais disciplinas específicas e do ensino referentes ao curso de Geografia tratam e discutem sobre gênero e sexualidade? Em que medida a omissão ou falta de orientação destes temas na graduação ocasiona na perpetuação da discriminação e pré-conceitos no espaço escolar?

Será com base nessas inquietações que o presente artigo se constrói, principalmente no que tange à discussão na academia ligada às questões de gênero e sexualidade.

Metodologia

Essa pesquisa foi realizada utilizando-se do método qualitativo e dos procedimentos de pesquisa bibliográfica e documental. A primeira diz respeito à leitura de autoras e autores que tratam do tema na ciência Geográfica e áreas afins. A segunda consiste no levantamento dos currículos de alguns cursos de Geografia e de planos de ensino de algumas disciplinas relativas ao tema da pesquisa.

Estas disciplinas foram selecionadas a partir da rede de docentes ligada ao Laboratório de Estudos de Gênero, Étnico-Raciais e Espacialidades, do Instituto de Estudos Socioambientais, da Universidade Federal de Goiás (LaGENTE/IESA/UFG), coordena-

nado pelo Prof. Alex Ratts. Identificando os Campus e coletando dados por meio de e-mails dos e das professores responsáveis pelas disciplinas, outros com busca online nos sites das instituições, em que se procurou conhecer as propostas nas universidades públicas de qual tem sido o tratamento de gênero e/ou sexualidade, anotando e compreendendo quais orientações existem para a formação inicial de docentes.

Resultados e Discussão

A inclusão das temáticas de gênero, identidade de gênero e orientação sexual na educação brasileira têm uma perspectiva voltada a valorização da igualdade de gênero e promoção de atitudes de respeito e reconhecimento da diversidade sexual. Questões sobre gênero, tratando especificamente das mulheres são mais aceitas e conseguem resultados melhores em relação à discussão da sexualidade ou da orientação sexual. Resultados estes do empenho dos movimentos feministas e LGBT que, tiveram a partir da década de 1970, ações dentro do espaço escolar, implicando em discussões sobre a necessidade de haver pedagogias feministas ou práticas educativas não-sexistas (HENRIQUES, 2007, p.11).

Os cadernos intitulados Temas Transversais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) para o Ensino Fundamental, disponibilizado pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC) em 1998, são a única referência oficial que tratam das temáticas referentes a gênero na educação (HENRIQUES, 2007, p.12). Sendo esse tópico discutido ao lado dos temas Corpo Humano e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmítidas, percebe-se uma alusão de contextualização voltada para o campo da saúde, ou seja, educação sexual, excluindo o tema de diversidade sexual. As inquietações das sexualidades, das homossexualidades, das transexualidades, das identidades e expressões de

gênero por mais antigas que sejam dentro do espaço escolar, só aparecem no final dos anos 1980 nos debates entre a escola e a universidade, a fim de esclarecer dúvidas problematizando as argumentações que somente falavam da prevenção ao HIV (vírus da imunodeficiência humana)/Aids, de Doenças Sexualmente Transmissíveis (DSTs) e de gravidez precoce. Os discursos tratados nos conteúdos não apontavam para a liberdade de expressão, reconhecimento de direitos sexuais e a sexualidade como fator de construção de conhecimento (HENRIQUES, 2007, p.13).

No final dos anos 1990, o grupo LGBT se movimenta para o enfrentamento da homofobia no espaço escolar, compreendendo que a escola é lugar privilegiado para formação cidadã e de luta contra preconceitos. Somente em 1996, o MEC inclui a sexualidade, como tema transversal, nos PCN'S do Ensino Fundamental. No entanto, continua com o discurso de combate a Aids e DSTs, fugindo do ensejo de aprofundar os debates em termos críticos e inovadores (HENRIQUES, 2007, p.14), deixando de lado o foco da emancipação e o reconhecimento dos direitos sexuais.

Contudo, os movimentos sociais continuaram na luta pela conquista de direitos e políticas educacionais brasileiras que reconheça as diferenças e supere preconceitos. Em 2004 o “Programa Brasil Sem Homofobia” e o Plano Nacional de Políticas para as Mulheres são elaborados e difundidos, no qual o primeiro tem sido organizado com objetivo de promover a cidadania e os direitos humanos LGBT, a partir da equiparação de direitos e do combate à violência e a discriminação homofóbica. O segundo trata de vários eixos de atuação como, por exemplo, a educação inclusiva e não sexista, colocando como prioridade a inclusão de aspectos de identidade de gênero nas políticas social e cultural dos direitos humanos.

Em 2007, o governo brasileiro lançou o Plano Nacional de Educação em Direitos

Humanos, procurando se adequar ao Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH), de 2005. O documento coloca para o espaço escolar valores da inclusão e pluralidade, tendo como desafio:

a) criar uma cultura universal dos direitos humanos; b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações; c) assegurar a todas as pessoas o acesso à participação efetiva em uma sociedade livre. (HENRIQUES, 2007, p.25)

O desafio posto para a escola é de que o/a estudante interaja não somente com o ensino, mas com tudo que serve para sua formação cidadã. Junckes e Silva (2009, p.151) nos lembram de que é na escola onde “[...] os alunos relacionam-se, apaixonam-se, desenvolvem afetos bons e ruins, admiração, formam caráter e organizam muitos outros elementos que servem de base para a vida adulta cidadã”, e se a escola não estiver preparada para essa função ela seguirá a norma imposta que rege a exclusão, discriminação e preconceito as pessoas que não se encaixam na heteronormatividade.

Percebemos no tema orientação sexual o abandono da proposta que previa a emancipação e o reconhecimento dos direitos sexuais. Em um projeto voltado à prevenção de DST's, AIDS e gravidez na adolescência, se perde a diretriz que pressupunha considerar a contraposição dos estereótipos de gênero, raça e cultura ligados à sexualidade. Assim, os Temas Transversais necessitam ser inseridos junto ao contexto do conteúdo que está sendo trabalhado junto com os alunos, e não ser tratados separadamente do currículo formal.

Nesse sentido, é preciso entender em que medida a formação de professores tem proporcionado os profissionais da educação o conhecimento e debate sobre as questões

de gênero e sexualidade. Na sala de aula, será indispensável que se conheça a história das diversas etnias e suas condições socioeconômicas no Brasil, os processos de preconceito e exclusão de mulheres, negros, homossexuais, travestis e demais excluídos.

No diálogo da escola e do currículo, Cláudia Santos (2011) também alega o papel da escola como reprodutora de uma determinada ideologia que atende os grupos que se encontram no poder. Criada na função social de criar limites e não favorecer a permeabilidade das fronteiras, a escola busca constituir relações permeáveis entre as instituições e os atores que delas participam.

Etnia, gênero, sexualidade, ideologia, visão de mundo, são algumas das categorias apontadas pela autora que deveriam ser abordadas pelos professores e professoras em sala de aula, mas o que ocorre é

[...] uma fragilidade da formação inicial dos professores para lidar com essas variantes do currículo [...] tanto a formação inicial como a continuada dos docentes deixam uma lacuna enorme no que tange à relação entre as teorias e as práticas e, sobretudo, o atendimento às subjetividades [...]” (SANTOS, 2011, p. 36).

Nesse sentido, é preciso entender em que medida a formação de professores tem proporcionado aos profissionais da educação o conhecimento sobre as questões de gênero e sexualidade. Na sala de aula, será indispensável que se conheça a história das diversas etnias e suas condições socioeconômicas no Brasil, os processos de preconceito e exclusão de mulheres, negros, homossexuais, travestis e demais excluídos. Dessa forma, Paula e Nascimento (2013) reforçam que:

Por isso, é importante, que, além dos cursos de especialização, também a graduação capacite os futuros docentes juntos a estas temáticas para que o futuro professor seja capaz de estabelecer uma postura idônea e democrática junto à diversidade étnica, de gênero e sexual, que irá encontrar em sua prática cotidiana. (p.53)

Apoiado nas ementas das disciplinas apresentadas no quadro 01 a seguir, de sete unidades do curso de Geografia-Licenciatura é que promovo o debate de como tem sido realizado as discussões desses temas, sendo elas: Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Estadual de Goiás (UEG)-Campus Itapuranga; Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Quadro 1: Descrição das Instituições, disciplinas e ementas que abordam gênero e sexualidade na formação inicial de professores/as. 2016

IES	Disciplinas	Ementas
UFG	Geografia, sujeito e cultura	Espaço e poder. Espaço e diferença. Sujeito e consciência do espaço. Espaço, diversidade e movimentos sociais. Movimentos sociais de base territorial (rural e urbana), étnico-racial, de gênero, de condição social, faixa etária e orientação sexual.
UEPG	Geografia e diversidades: gênero, sexualidade e raça/etnia	Movimentos sociais e ciência; avanço conceitual das diversidades no Campo da geografia; espaço e múltiplas identidades; classe, gênero, sexualidade, raça/etnia; inserção de categorias identitárias e dinâmicas espaciais; espaço, poder e resistências.
UEPG	Geografia Urbana II	O espaço intra-urbano: divisão social, econômica e funcional; Processos sociais e formas espaciais do urbano; Os agentes produtores e consumidores do espaço urbano; Movimentos Sociais Urbanos; Urbano, Gênero e Sexualidades.
UNIR	Geografia e Gênero	Geografia e Gênero e seus conceitos. Novas Espacialidades a partir das Relações Sociais de Gênero. As contribuições das Geografias Feministas para Ciência Geográfica. Dinâmicas nas Relações Sociais de Gênero nas políticas públicas, no Mercado de Trabalho, nas Comunicações, na Religião. Empoderamento das Mulheres. Gênero e Geração nos espaços urbanos e rurais.
UEG-Itapuranga-Geografia	Didática e Prática Docente em Geografia II	A prática reflexiva no Ensino de Geografia. As metodologias para o Ensino de Geografia na Educação Básica. Orientações para planejamento e desenvolvimento de aulas e de projetos nas escolas campo, com acompanhamento do professor-supervisor.

Fonte: Levantamento pessoal, por meio de informações on-line dos docentes e das instituições selecionadas. FARIA, 2015.

Tendo por referência o diálogo com alguns/as professores/as via email, algumas informações sobre o currículo do curso e da disciplina foram repassadas, atendendo a uma das solicitações sobre a existência da atuação e vigência do material disposto. Procurei conhecer e compreender o trabalho desenvolvido por cada campus, os objetivos para implementação, realização e manutenção de tais disciplinas sobre gênero e sexualidade na graduação.

Assim, apresentamos, no quadro 02, a seguir os objetivos dos planos de ensino ao qual foram encaminhados pelas professoras e pelos professores, e na sequência analisamos as propostas e ações de cada campus ou unidade de acordo com as informações disponibilizadas:

Quadro 2: Descrição dos objetivos geral do plano de ensino disponibilizado pelos/as docentes, 2016.

Instituições	Objetivos
UFG	Discutir a relação entre geografia, sujeito e cidadania. Abordar a formação, diversidade e organização dos movimentos sociais, especialmente em sua dimensão espacial.
UNIR	Possibilitar um aprofundamento da temática – Geografia e Gênero - a fim de que todos e todas se sintam cada vez mais capazes de compreender as contribuições das Geografias Feministas na Ciência Geográfica;
UEG-Itapuranga-Geografia	Compreender os aportes teórico-metodológicos da didática que contribuem para prática docente no Ensino de Geografia. Desenvolver competências e habilidades necessárias à prática docente no Ensino de Geografia; Identificar caminhos para o Ensino de Geografia a partir da diversidade.

Fonte: Levantamento pessoal, por meio de informações on-line dos docentes. FARIA, 2015.

A disciplina optativa Geografia, sujeito e cultura da UFG, ministrada pelo Prof. Dr. Alex Ratts é, segundo esse docente, uma proposta de 2005, que busca discutir a partir do objeto da geografia, o espaço, as diversidades etnicorracial, de gênero, de condição social, faixa etária e orientação sexual.

Na UEPG, de acordo com o Prof. Dr. Marcio Ornat no currículo 4 do curso a disciplina chamada Geografia e diversidades: gênero, sexualidade e raça/etnia era obrigatória. Por meio dos movimentos sociais estabelece um diálogo com o espaço, poder, classe, gênero e sexualidade. Contudo, na reforma curricular esta disciplina foi transformada em diversificação e aprofundamento, ou seja, disciplina eletiva, que são escolhidas pelo acadêmico dentre as disciplinas ofertadas nos demais currículos dos cursos superiores, a título de complementação da carga horária exigida pelo curso. Mas, as discussões também passaram a fazer parte de forma obrigatória, da ementa de Geografia Urbana no currículo 5, agora analisando onde e como os gêneros e as sexualidades utilizam o espaço urbano. Fazer o texto mais direto: quais são as duas disciplinas que tratam a temática, docentes responsáveis e informações básicas sobre as disciplinas.

A Prof^a Dr.^a Maria das Graças Silva Nascimento e Silva, docente da UNIR, enviou o plano de ensino sobre a disciplina Geografia e gênero, seguindo análise deste. Ao possibilitar aos graduandos e graduandas por meio das leituras e discussões um aprofundamento da temática, a intenção é de apresentar e discutir com discentes as produções científicas do pensamento feminista na ciência geográfica.

Na UEG-Itapuranga temos a disciplina obrigatória referente ao curso de Geografia, Didática e Prática Docente em Geografia II. A Prof.^a Dr.^a Lorena Souza. A Prof.^a Dr.^a Lorena Souza, responsável pela disciplina Didática e prática docente em Geografia, afirma tratar desta demanda, apresentada no quadro dos objetivos, onde procura identificar caminhos para o ensino de Geografia a partir da diversidade.

Disciplinas que versam sobre gênero e sexualidades como componente do currículo acadêmico, tem suma importância na dissolução de tabus, preconceitos e práticas discriminatórias.

A pesquisa sobre as disciplinas do curso de geografia que abordam os temas referentes a gênero e sexualidade na formação inicial de professores, demonstrou que existem no campo acadêmico possibilidades de discussão. Contribuições do campo da chamada geografia feminista para o campo da geografia cultural durante os anos de 1990, período mais fértil no desenvolvimento da perspectiva feminina na geografia, questionaram as intensas relações de poder do conhecimento científico.

Trazendo à tona o espaço escolar como mantenedor de uma ordem heteronormativa, foi possível averiguar como a ciência geográfica tem analisado esse espaço quanto ao poder de reverter o quadro preconceituoso e discriminatório. É sabido que o espaço escolar tem em sua estrutura diversos sujeitos, cada um com suas individualidades, exigindo do/a profissional da educação conhecimento para que saiba lidar com as diferenças.

Questões que consideram a transversalidade nas políticas públicas educacionais, atreladas as relações de poder, desigualdade, construção de sujeitos, corpos e identidades nas mais variadas expressões devem estar presentes no currículo de formação. Além de mediar conteúdos, é importante manter um amplo debate sobre o reconhecimento das diversidades como norteadores de uma política educacional inclusiva e de qualidade, envolvendo as disciplinas denominadas da educação/didática. Exigindo a construção de feminilidades e masculinidades com referências mais plurais e mais sensíveis à superação das desigualdades de identidades nas relações escolares.

Aspectos como o corpo e suas representações criadas pelos seres humanos, criam valores culturais na estrutura socioespacial, ampliando a complexa discussão entre corpo vivo e espaço. Nessa expectativa, é que ressalvo a importância da formação inicial de professores/as aproximar em diferentes momentos da graduação os temas de gênero e sexualidade.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Papirus, Campinas-SP, 2008. 3^aed.

FACCO, Lucia. A escola como questionadora de um currículo homofóbico. In: SILVA, Maria Joseli; SILVA, Augusto Cesar Pinheiro da (Org.). Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras. Todapalavra, Ponta Grossa, 2011, 19-29.

HENRIQUES, Ricardo et al (Org.) Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: MEC/SECAD, 2007.

JUNCKES, Ivan Jairo; SILVA, Joseli Maria. Espaço escolar e diversidade sexual: um desafio às políticas educacionais no Brasil. Revista de Didáticas Específicas, Brasil, n°1, 2009, p.148-166. Disponível em: <http://www.didaticasespecificas.com/files/download/1/articulos/Joseli_Yvan.pdf> Acesso em: 23.dez.2015.

PAULA, Marise Vicente de; NASCIMENTO, Eduardo Antônio Araújo de. Geografia, Gênero e Educação: novas perspectivas para velhas realidades. In: Gênero, educação e trabalho. UFG/CIAR; FUNAPE, 2013,45-57.

SANTOS, Cláudia Reis dos. Borrando fronteiras: uma visão ampliada entre sexualidades e escolas. In: SILVA, Maria Joseli; SILVA, Augusto Cesar Pinheiro da (Org.). Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras. Todapalavra, Ponta Grossa, 2011, 31-41.

OS SABERES DOS PROFESSORES E ATUAIS ORIENTAÇÕES PARA A PRÁTICA DOCENTE EM GEOGRAFIA

Juliana Gomes da Silva de Melo
Universidade Federal de Goiás
julysgomes@hotmail.com

RESUMO

As constantes transformações sociais, políticas, econômicas e culturais, pelas quais o mundo contemporâneo vem passando, exige cada vez mais um ensino de qualidade que permita o aluno entender e se posicionar ante essas transformações. As concepções tradicionais de ensino baseadas em um modelo de memorização e reprodução de respostas padrão (mesmo que não compreendidas) em avaliações, demonstram ser insuficientes para formar cidadãos críticos e participativos já que os alunos são incapazes de aplicar o conhecimento produzido em sala de aula em seu cotidiano. Ao considerar esses elementos, a atuação pedagógica deve trabalhar com a premissa de que o saber produzido em sala de aula deve ir além da mera informação ao promover uma ação didática intencional que auxilie os alunos na resolução de problemas, com o auxílio do professor, de modo que o ensino se torne um processo de construção de conhecimento pelo aluno. É nesse contexto que as pesquisas sobre a prática docente escolar podem possibilitar novos caminhos para o processo de ensino e aprendizagem em Geografia. Um deles refere-se à discussão sobre os saberes necessários à docência em sua realidade profissional. Saberes estes, que os professores precisam mobilizar em sua prática profissional cotidiana. Neste contexto, tomamos por base metodológica a revisão bibliográfica dos trabalhos de Tardif (2014), Pimenta (2012) e Shulman (2005). A partir da discussão desses autores, neste artigo, busca-se questionar os saberes necessários para o processo de ensino/aprendizagem em Geografia necessários para formar sujeitos autônomos e reflexivos perante sua realidade.

Palavras-chave: Saberes docentes – prática docente – ensino e aprendizagem.

Introdução

Os problemas decorrentes do predomínio de um ensino baseado na descrição e memorização, que ainda prevalece no campo educacional, apontam para a necessidade de uma prática profissional mais próxima da realidade escolar ao repensar seu papel perante o processo de ensino e aprendizagem e a busca de um modelo que supere o que consideramos elementos de uma con-

cepção tradicional na construção de conhecimentos. É particularmente interessante compreendermos que são necessários vários saberes por parte dos professores na elaboração de uma prática pedagógica que possibilite a superação desse modelo ainda vigente nas salas de aula.

O saber, ou saberes docente, é um processo em permanente construção pautado na reflexão sobre a prática do professor. Por sua heterogeneidade e pluralidade, esses

saberes têm apontado novos caminhos para a discussão sobre a prática docente como os estudos realizados por Tardif (2014), Shulman (2005) e Pimenta (2012), cujas reflexões nos baseamos para compor este estudo. Trata-se de um campo de estudos relativamente novo nas ciências da educação, que na América Latina e, especialmente no Brasil, ganhou destaque a partir da década de 1990, quando passou-se a vislumbrar a sala de aula como um rico campo de pesquisa, (TARDIF, 2014). Assim, as pesquisas acadêmicas passaram a focar as análises sobre os professores e os diversos tipos de conhecimentos que mobilizam e como os articula em sua prática cotidiana em sala de aula.

Os saberes docentes necessários para a prática do professor de Geografia

Historicamente, a expansão da pesquisa sobre a prática docente e os saberes necessários para sua atuação em sala de aula, está atrelada ao aumento da demanda destes profissionais no cenário educacional brasileiro a partir do crescimento do número de matrículas nesse período desde as últimas décadas do século XX.

Com relação ao aumento da produção científica sobre a formação docente no Brasil, André et al (1999)¹, constataram que na década de 1990 grande parte dos trabalhos produzidos está vinculado aos debates sobre formação inicial de professores, seus saberes e práticas docentes. Não obstante, estes estudos estão vinculados a um contexto mais amplo que desde a década de 1980 suscitou reformas referentes à formação de professores e à profissão docente nos países da América do Norte, Europa, e pertencentes à cultura anglo-saxônica (TARDIF, 2014). Essa grande produção de trabalhos que tem como foco a docência, traz valiosas

¹ André et al (1999), entre os anos 1990 e 1998, elaborou um estudo sobre o estado da arte sobre a formação de professores no Brasil ao analisar a produção de teses e dissertações entre os anos de 1990-1996; periódicos de relevada importância nacional entre os anos de 1990-1997 e o GT Formação de Professores da Anped no período de 1992-1998.

contribuições para repensarmos a prática docente e a construção dos seus saberes.

Os estudos realizados por Tardif (2014) demonstram que o professor não é um mero reproduzidor de conhecimentos em sua prática profissional. Como sujeito ativo, acaba por produzir e mobilizar diversos conhecimentos em sala de aula. Os saberes produzidos pelos docentes não podem ser pensados separados das outras dimensões do ensino nem do estudo de seu trabalho cotidiano. Seu postulado é o de que

[...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas. Noutras palavras, o que se propõe é considerar os professores como sujeitos que possuem, utilizam e produzem saberes específicos de seu ofício, ao seu trabalho (TARDIF, 2014, p. 228).

A questão do saber perpassa o estudo da profissão docente em relação à escola, e que, não deve por isso, ser pensada como uma categoria autônoma separada da realidade dos professores, como fazem alguns pesquisadores da educação. O saber é entendido como próprio do professor, saber dele, que está relacionado com sua experiência de vida e profissional, é um saber, portanto, de origem social (o que não pode ser confundido com algo externo que lhe chega pronto), situado na “interface entre o individual e o social, entre o ator e o sistema, a fim de captar a sua natureza social e individual como um todo” (TARDIF, 2014, p. 16).

Ao ressaltar a importância do professor no interior da sociedade contemporânea por possibilitar o acesso aos saberes produzidos por ela, Tardif (2014), desconstrói a ideia do professor enquanto mero transmissor dos saberes produzidos pela comunidade científica e dos grupos produtores de saberes. Em seu entendimento, os professores também produzem saberes provenientes de diversas fontes, sendo por isso, plural, compósito e heterogêneo, são: sabe-

res disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais (ou práticos). Os saberes profissionais tem sua origem no processo de formação institucional inicial ou continuada; os saberes disciplinares são aqueles definidos e selecionados pela universidade para compor a formação docente; os saberes curriculares correspondem aos programas adotados pelas escolas e aplicados pelos professores; os saberes experienciais ou práticos são próprios dos professores baseados em suas experiências de trabalho, incorporados em seu cotidiano escolar sob a forma de habitus, convertidos em “mace-tes” ou no saber-fazer profissional.

Incorporados à prática docente, estes saberes deveriam, conforme o escrito por Tardif (2014, p. 39), conferir ao professor um status de erudição por “[...] sua capacidade de dominar integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para sua prática [...]”. O que na realidade não ocorre. O autor situa a desvalorização social do professor no campo dos saberes, ao afirmar que a maior parte destes, embora façam parte de sua prática docente, se apresenta de forma exteriorizada, do qual não participam de sua produção e controle. A esse respeito nos esclarece:

De fato, os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares e os saberes curriculares dos professores parecem sempre ser mais ou menos de segunda mão. Eles se incorporam efetivamente à prática docente, sem serem, porém, produzidos ou legitimados por ela. A relação que os professores mantêm com os saberes é a de ‘transmissores’, de ‘portadores’ ou de ‘objetos’ de saber, mas não de produtores de um saber ou de saberes que poderiam impor como instância de legitimação social de sua função e como espaço de verdade de sua prática. Noutras palavras, a função docente se define em relação aos saberes, mas parece incapaz de definir um saber produzido ou controlado pelos que a exercem. (TARDIF, 2014, p. 40).

O reconhecimento das limitações dos saberes exteriores para a construção do saber docente, por certo, não os exclui como elementos importantes para o exercício da prática docente. É nesse sentido que o autor dispensa especial atenção aos saberes experienciais. Não negando os outros saberes e nem a eles se opondo, os saberes experienciais contêm aqueles “retraduzidos” de forma autônoma em sua prática, constituindo, portanto, a cultura docente em seu saber-fazer. São saberes adquiridos no cotidiano do professor em sua interação com alunos, colegas de trabalho e no confronto com as condições da profissão. Por possibilitar um maior controle e independência da ação docente, o saber experiencial se torna sua principal fonte, a partir do qual, os professores podem transformar as relações de exterioridade, em relações de interioridade em sua prática docente.

Com relação à importância dos saberes experienciais na formação do professor de Geografia, Campos (2013), em uma pesquisa realizada junto à professores em início de carreira, identificou que esses saberes, embora não desconsidere a relevância dos saberes específicos para a formação, são a fonte privilegiada do saber-ensinar, do saber ser professor. É na escola, conforme o entendimento da autora, que o professor realiza a transição de aluno para professor e constrói sua prática e seu saber, sendo, portanto, “[...] o espaço privilegiado da aprendizagem da docência” (CAMPOS, 2013, p. 46). Nesse sentido, pensando no processo ensino-aprendizagem em Geografia, nos perguntamos: A partir da experiência adquirida em sala de aula o professor consegue realizar a mediação do conteúdo de forma que o aluno o compreenda e o relacione com sua realidade?

Para ampliar nosso entendimento sobre a questão, as pesquisas realizadas por Shulman (2005), um dos autores que na atualidade tem se destacado na investigação da temática, podem auxiliar nossa in-

investigação. Ao contrário do modelo social proposto por Tardif (2014), o autor fundamentou seu estudo procedendo à investigação dos princípios epistemológicos do saber dos professores. Suas reflexões estão permeadas de descontentamento com relação à formação e o saber de professores tal como vinha ocorrendo nos Estados Unidos e em outras partes do mundo, bem como críticas direcionadas às pesquisas que não contribuem para especificar as bases do conhecimento necessários ao exercício docente. Para o autor os trabalhos produzidos na área não demonstram “lo que los profesores deberían saber, hacer, comprender o profesar para convertir la enseñanza en algo más que una forma de trabajo individual, y menos aún para que sea considerada entre las profesiones prestigiadas” (SHULMAN, 2005, p. 5).

Com o objetivo de “preencher” essa lacuna, o autor traça o que considera a base intelectual, prática e normativa para a formação de professores competentes: conhecimento do conteúdo; conhecimento didático geral; conhecimento do currículo; conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos; conhecimento dos contextos educativos e conhecimento dos objetivos, finalidades e valores educativos. Entre essas categorias, Shulman (2005) dedica especial atenção ao conhecimento didático do conteúdo por entender que esse saber possibilita ao professor identificar os conhecimentos necessários para o processo de ensino.

Em outras palavras, os princípios para o ensino têm a ver com o fato de transformar as aulas em momentos efetivos de aprendizagem, promovendo meios para que o aluno se desenvolva. O que demanda não somente o conhecimento da matéria a ser ministrada, mas uma reflexão sobre o que está sendo ensinado e a forma como se ensina de maneira que possa proporcionar oportunidades de aprendizagem para os alunos. Sobre esse ponto, Richter (2013) nos esclai-

rece a partir da observação das experiências de licenciandos (futuros professores) durante a prática docente no estágio supervisionado em Geografia. O conteúdo sobre “regiões brasileiras” que foi aplicado pelos estagiários em uma das aulas de Geografia, embora bem estruturado no plano de aula, não conseguiu atingir seus objetivos já que os professores (estagiários) ao aplicarem o conteúdo basearam suas explicações no conceito de região a partir do que haviam aprendido na universidade, o que não possibilitou a compreensão por parte dos alunos no nível da educação básica. Esse fato demonstra que para além do domínio do conteúdo, demonstrado pelos estagiários, é necessário também o saber didático para ensinar de modo que permita o entendimento por parte do aluno.

Ao conhecimento do conteúdo espera-se que o professor saiba os métodos e estratégias para que a aprendizagem se torne significativa e suscite o interesse pelos conteúdos curriculares da Geografia Escolar. Sobre esse ponto, Shulman (2005, p. 21) defende que a questão central para o processo de ensino/aprendizagem da matéria está pautado no conhecimento didático e pedagógico do conteúdo. E continua,

Pero la clave para distinguir el conocimiento base para la enseñanza está en la intersección de la materia y la didáctica, en la capacidad de un docente para transformar su conocimiento de la materia en formas que sean didácticamente impactantes y aun así adaptables a la variedad que presentan sus alumnos en cuanto a habilidades y bagajes.

Fica claro o destaque para a base intelectual no que concerne ao saber necessário que o professor deve dominar em sua prática educativa ao trabalhar com os conteúdos na aula. Nessa concepção, sua estruturado conteúdo não se baseia apenas numa lógica científica, mas também na lógica social da educação, mediada pelos sujeitos participantes do processo (CAVALCANTI, 2012).

Em seu estudo sobre os saberes docentes, Pimenta (2012), chama atenção à desvalorização social ao qual os professores vem passando, sendo reduzidos, na maior parte das vezes, a meros reprodutores técnicos de programas pré-elaborados. Nesse contexto, a autora ressalta a necessidade de se repensar a formação de professores por entender a importância desse trabalho “[...] enquanto mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos, para o que concorre a superação do fracasso e das desigualdades escolares” (PIMENTA, 2012, p. 15).

Investindo na formação inicial dos professores mais próxima da realidade das escolas para a construção de uma nova identidade profissional do professor, a autora compreende que um dos caminhos para se repensar a prática docente é a questão dos saberes que a configura. Refletindo a partir de sua própria experiência como professora do ensino de didática e as pesquisas sobre formação continuada e inicial de professores, Pimenta (2012), procurou ressignificar o processo formativo a partir dos saberes que considera necessários à prática docente. Saberes esses, que no seu entender, são permanentemente (re)construídos na prática cotidiana de sala de aula, transformando-se no saberes-fazer docentes que compõe suas identidades como professores.

São três os saberes: da experiência, advém de sua vida enquanto aluno, das representações sociais tecidas sobre a profissão e de sua própria prática cotidiana, mediada pela de outrem; do conhecimento, se refere aos conhecimentos científicos de sua especialidade, o que por si só não basta, pelo fato de que o professor deve ter clareza dos motivos desse conhecimento fazer parte do currículo escolar bem como a finalidade de ensiná-los para que assim possa fazer sentido na vida das crianças e jovens escolares; e pedagógico, este saber não se refere a “arte” de ensinar, mas a própria prática docente, sobre o que fazer, portanto, liga-

dos à ação docente cotidiana ao confrontarem e reelaborarem seu saber em sala de aula.

Do que foi exposto, discordamos de Tardif (2014, p. 62) ao afirmar que o aumento do número de tipologias dos saberes docente “[...] simplesmente descola o problema e torna impossível uma visão mais ‘compreensível’ dos saberes dos professores como um todo”.

Com base na reflexão das tipologias dos saberes e conhecimentos apresentadas pelos autores supracitados, percebe-se que as ideias se completam ao enfocarem o professor como um intelectual que possui função relevante na sociedade e que no exercício da profissão docente desenvolve diversos saberes que perpassam suas experiências pessoais desde a formação inicial e também anterior à ela, e se estende ao longo de sua trajetória escolar.

A construção dos saberes, nesse sentido, não é algo acabado, mas está em permanente construção. O professor é um profissional cujas experiências sociais, tecidas no exercício da profissão, são partilhadas com colegas e alunos, que pesquisa e reflete sobre as práticas pedagógicas formuladas e reformuladas a partir da realidade imposta pela sala de aula. Ou seja, o professor, não é reprodutor técnico de conhecimentos produzidos por outras pessoas, mas possui autonomia para produzir saberes específicos próprios de sua profissão.

Embora tenhamos consciência que existam outras tipologias, o exposto nos permite refletir sobre os saberes que orientam as práticas de docentes que permitam o ensinar e aprender Geografia. Nesse sentido nos questionamos: qual(is) o(s) saber(es) necessário(s) mobilizado(s) pelo professor em sua prática docente possibilita(m) a mediação didática do conteúdo de Geografia Escolar de modo que o aluno o compreenda e possa relacioná-lo com seu cotidiano? Por isso mais que identificar essas tipologias e discuti-las, não no intuito de classifica-las em “melhor” ou “pior”, importa-nos compreender como esse saber é utilizado na prática docente.

À Geografia Escolar, nessa concepção, espera-se mais que transmissão/informação de conhecimentos, muitas vezes colocados de forma a que não façam sentido para os alunos. Importa um ensino pautado no entendimento que o aluno consiga compreender o conteúdo e relacionar com sua condição espacial.

A despeito do intenso debate sobre os saberes docentes e desafios da formação profissional, o que se percebe em sala de aula é um ensino que provoca, muitas vezes – ou quase sempre – atitudes negativas nos alunos com relação ao conteúdo geográfico da forma como se apresenta. Um ensino centrado na figura do professor como único detentor do conhecimento, para o qual bastaria dominar o conteúdo da ciência e ensiná-lo de forma crítica aos alunos (CAVALCANTI, 1998). Ainda, segundo a autora, embora esta posição seja dominante, há uma preocupação nos últimos anos, com a questão pedagógica no ensino de Geografia demonstrando a utilidade de ir além do conteúdo em si, “[...] destacando a necessidade de se considerar o aluno como sujeito do processo de ensino-aprendizagem” (CAVALCANTI, 1998, p. 22). Além do conteúdo é necessário outros saberes relacionados à didática para que o ensino não se torne apenas transmissão de conhecimentos sem nenhum valor, uma vez que este tipo de ensino não contribui para a formação de pensamento autônomo e aplicação do saber na vida prática.

É nessa perspectiva que pensamos o processo de ensino e aprendizagem. É preciso que o professor tenha consciência de sua prática. Mais que saber o conteúdo ou os “macetes” da sala de aula é preciso ter o domínio pedagógico para que possa ensiná-lo a partir da prática social do aluno, atuando como mediador no processo de construção de conhecimento de crianças e jovens. Para promover um ensino de qualidade, o professor deve considerar os objetivos a serem alcançados e os métodos a serem aplicados

em sala de aula que possam efetivamente contribuir para o desenvolvimento do raciocínio crítico.

Neste contexto, refletindo a partir dos saberes destacados anteriormente, questionamos acerca do saber ou saberes necessários à prática profissional dos professores: Em quais características devem se basear o saber do professor de Geografia para uma educação de qualidade?

Entre os saberes docentes, demarco como opção para as pretensões desse trabalho ao refletir sobre o processo de ensino/aprendizagem em Geografia que possibilite superar os aspectos das concepções tradicionais nas aulas, as concepções apresentadas na teoria de Shulman (2005).

Este autor desenvolve suas ideias a partir do que elenca como elementos necessários para um ensino de qualidade, ao relacionar o conhecimento específico da disciplina ao conhecimento pedagógico caracterizando o que ele vai chamar de conhecimento didático do conteúdo, podemos utilizar essa relação para refletirmos sobre a prática docente escolar.

Desenvolver um ensino que tenha sentido para os alunos pressupõe mais que a exposição do conteúdo de Geografia por parte do professor e que deve ser “assimilado” pelo aluno e reproduzido em provas para obtenção de nota. Essa forma de produzir conhecimento nem sequer é compatível com um ensino teórico pautado nas investigações científicas, pois não possibilita a construção de formas próprias de se relacionar com o mundo, mas apenas de reproduzir conteúdos. Nessa lógica o aluno passa pela escola sem se apoderar do conhecimento que deveria lhe servir para a vida ao concluir sua dura rotina de formação escolar, já os professores se logram exitosos por ter transmitido uma quantidade considerável de conteúdos e informações, sem se preocupar sobre sua utilidade para aqueles que deveriam aprender. O que dota de sentido uma frase bastante conhecida nas rodas de conversa de professores: “O professor finge que ensina e o aluno finge que aprende”.

Essa afirmação não nos leva ao entendimento reducionista ou apressado de que qualquer aula que fuja ao modelo de exposição centrado na figura do professor, não seja tradicional. Uma aula expositiva pode conter elementos da mediação, mas o professor deve saber ensinar ao aluno refletir e questionar, pois se o aluno aprende a fazer isso na escola, saberá questionar na vida e isso ele somente irá fazer se aprender.

Nesse sentido, o processo de ensino, requer considerar os objetivos de se ensinar Geografia. Praticado sem essa preocupação, o conhecimento se torna vazio de significados, tidos como um amontoado de informações impossíveis de serem pensadas em sua totalidade, como se a construção do pensamento geográfico fosse a somatória das diversas partes pensadas de forma fragmentária. Ensinar com qualidade depende da forma como o conteúdo é estruturado em cada contexto do processo de aprendizagem. Esse entendimento é partilhado por Cavalcanti (2012, p. 24) ao defender que uma atuação comprometida do professor não se reduz à matéria a ser ensinada, “[...] pois a natureza dessa profissão é a de se utilizar desses conhecimentos com a finalidade específica de mediar os processos de conhecimentos dos alunos e de sua formação básica [...]”.

Ao assumir tal posição, não desconsideramos a importância dos demais saberes que compõem a prática docente, porém não são suficientes para o processo de ensino e aprendizagem, tendo por base a mediação do conhecimento para a construção do raciocínio geográfico. Para que haja a superação do modelo tradicional de ensino e compreensão do conteúdo ministrado, o professor deve encaminhar sua aula com base no conhecimento didático do conteúdo num processo de interação entre o conhecimento científico e o saber pedagógico específico tecendo um diálogo entre professores e alunos no exercício da prática docente. Essa afirmação ressalta a impor-

tância da prática docente da qual perpassa a perspectiva do ensino que permita ao aluno aprender Geografia não no sentido de “absorver” uma quantidade enorme de informações, mas de lhe dotar de meios para que possa “ler” o mundo geograficamente.

O grande desafio do ensino, em especial para o de Geografia, é deste modo, promover uma prática educativa que atenda as necessidades educativas dos alunos. Nesse sentido os saberes não somente do conteúdo, mas didático contribuem para que os alunos se interessem pelas aulas de Geografia e possam apropriar de seu conhecimento e assim refletir sobre sua realidade.

BIBLIOGRAFIA

ANDRÉ, Marli; SIMÕES, Regina H.S.; CARVALHO, Janete M.; BRZEZINSKI, Iria. Estado da arte da formação de professores no Brasil. In: Revista Educação e Sociedade. Ano XX, nº 68, Dezembro/99. Campinas: Autores Associados, 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a15v2068.pdf>>. Acesso 14 de abril de 2015.

CAMPOS, Alessandra B. F. Aprendendo a ser professor: caminhos da formação no início da carreira docente em geografia. 2013. 152 f. Dissertação. (Dissertação em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. São Paulo: Papirus, 1998.

_____. O ensino de geografia na escola. Campinas: Papirus, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. São Paulo: Cortez, 2012, p. 15-38.

RICHTER, Denis. Os desafios da formação do professor de geografia: o estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, Eunice I. da; PIRES, Lucineide M. Desafios da didática de geografia. Goiânia: Puc Goiás, 2013, p. 107-123.

SHULMAN, L.S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado, ano 9, n. 2, 2005. , Granada, p. 1-30. Disponível em: <<http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf>>. Acesso: 05 de maio de 2015.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2014.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Priscylla Karoline de Menezes
Universidade Estadual de Goiás
priscylla.menezes@hotmail.br

RESUMO

Esse texto tem como objetivo compreender como os conceitos geográficos norteiam a formação do educador do campo, habilitado em Ciências da Natureza. Propõe-se a analisar, diante do processo de formação do professor, o trabalho com conceitos específicos da Geografia em um curso não específico, mas que tem como uma de suas responsabilidades atuar no ensino fundamental e médio conteúdos da Geografia. A pesquisa encontra-se em desenvolvimento, serão apresentados nesse artigo algumas reflexões iniciais obtidas por meio da revisão da literatura pertinente à temática, levantamento, sistematização, análise e representação de dados iniciais e informações de fontes primárias

Palavras-chave: Conceitos Geográficos. Educador do Campo. Ensino de Geografia.

Introdução

Esta pesquisa insere-se no conjunto de reflexões sobre formação docente e a construção do conhecimento geográfico em sala de aula. A escolha desse tema foi motivada por alguns fatores, a saber: primeiramente, se deve às leituras realizadas ao longo do curso de Licenciatura e Mestrado em Geografia e da participação em grupos de estudos e pesquisas desenvolvidas no âmbito do Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG), do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade de Federal de Goiás (UFG), muitas delas voltadas para a importância de se discutir os processos de formação do professor de Geografia. Em segundo, pela inquietação gerada a partir de uma análise inicial da construção do curso de Licenciatura em Educação

do Campo, cujas habilitações dividem-se em “Ciências da Natureza”, “Matemática” e “Linguagem”, que habilitará seus licenciados a atuar como professores nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, em escolas do campo.

A demanda de formação de educadores do campo não é recente, Menezes (2014) em seus estudos sobre o ensino de Geografia em diferentes contextos salienta que

O processo educativo das populações que vivenciam um contexto diferente daquelas que moram na cidade há muito tempo apresenta-se como uma não prioridade investigativa das universidades brasileiras. Apesar de a universidade estar ciente das disparidades socioculturais existentes entre o campo e a cidade, e ver os estudos das escolas no/do campo tomarem maiores proporções nas últimas décadas, essa

temática ainda permanece periférica nas análises das diferentes ciências relacionadas à Educação (p.26).

Só recentemente que as populações do campo começaram a ser atendidas especialmente no que diz respeito à formação de profissionais do ensino, em terceiro grau, para atuarem neste contexto. Desse modo, são poucos os estudos disponíveis sobre os processos de formação desses professores, e especialmente, sobre o processo formativo a partir do currículo do curso de Educação do Campo, que não contempla muitos conteúdos e conceitos da Geografia, que deverão ser trabalhados na escola.

A Geografia escolar tem um papel importante na construção de referências para os alunos, assim, o que ensinar e como ensinar Geografia precisam ser (re)pensados pelo profissional que se propõe a atuar como professor dessa disciplina. Portanto, discutir os processos de formação desses educadores é complexo, e não será suficiente para resolver séculos de atraso educacional e possíveis distorções conceituais que podem ter acontecido. Contudo, é a partir da reflexão dos processos de ensino e formação de professores, da construção dos conceitos geográficos e da compreensão da transformação dos saberes legitimados socialmente em matéria escolar, que poderemos discutir a necessidade de se acompanhar e debater a formação e atuação de professores não especialistas nas escolas do campo.

Ao observar o constante crescimento das licenciaturas em Educação do Campo, promovido pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO)¹, participar de even-

1 O PROCAMPO tem por objetivo apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior de todo o país, voltados especificamente para a formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio nas escolas rurais e assim expandir a oferta de educação básica de qualidade nas áreas rurais, sem que seja necessária a nucleação extracampo (MEC, 2014).

tos de Educação do Campo, analisar matrizes curriculares deste curso, sobretudo a importância do ensino de Geografia para o desenvolvimento do indivíduo ativo, crítico e capaz de refletir sobre a realidade em que está inserido e transformá-la, surgiram os seguintes questionamentos: Como os conceitos da Geografia tem sido considerados nos cursos de formação de professores do campo? A Geografia tem pesquisado e/ou se atentado para o papel da Ciência na formação dos licenciados em Educação do Campo, habilitados em “Ciências da Natureza”, cujas responsabilidades inserem o ensino de Geografia? Quais as limitações destes professores ao atuarem no ensino de Geografia? Até que ponto, essa junção em grandes áreas contribui para a formação de conceitos que ultrapassem a dimensão do espaço vivido, em sua cotidianidade?

Esses questionamentos conduzem ao entendimento que a escola, o ensino de Geografia, o currículo e em específico a formação de professores precisam ser pensados nesses diferentes contextos. É preciso refletir de forma a não retomar a Geografia praticada na época dos Estudos Sociais, período em que segundo Pimenta (2012) essa disciplina era inserida de maneira efêmera e superficial – variando de acordo com a formação do professor e com sua relação com os conteúdos e conceitos apreendidos no decorrer de sua formação.

Assim como Cavalcanti (2001), entende-se que a escola, por meio do Ensino de Geografia, pode ser um lugar de encontro e confronto entre as diferentes formas de concepções e prática cotidianas e científicas. Deste modo, esta pesquisa tem por finalidade compreender em que medida o saber geográfico sistematizado, considerado referência constante para encaminhar atividades de ensino de Geografia, tem sido considerado nos cursos de formação de professores do campo.

Assim, a pesquisa justifica-se pela carência de estudos na Geografia sobre como

os conceitos geográficos têm sido considerados nos cursos de formação de professores do campo, habilitados em “Ciências da Natureza”. E ainda, por acreditar que tal pesquisa haverá de resultar em importantes contribuições à temática do ensino Geografia, que passará a pensar seu papel e o da Geografia nas diferentes formações docentes. Contribuições que poderão ir além da esfera local, haja vista o grande número de licenciaturas em Educação do Campo, com habilitação em “Ciências da Natureza” estruturadas ou em fase de estruturação nas distintas Instituições de Ensino Superior do território nacional.

Metodologia

Para alcançar os objetivos, anteriormente apresentados, encaminhou-se uma investigação de cunho qualitativo, que segundo Martins (2004) privilegia a análise através do estudo e exame intensivo dos dados, com flexibilidade e sempre buscando acompanhar as sinuosidades da pesquisa. Para assim confrontar a visão teórica do problema, com os dados da realidade. Partindo do delineamento da pesquisa e considerando o ambiente em que os dados estão sendo coletados.

Nessa perspectiva, Ghedin e Franco (2011) relatam que é cada vez mais evidente o interesse que os pesquisadores da área de educação vêm demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas. Tal envolvimento, essência do ato investigativo na educação de acordo com os autores “implica o reconhecimento do caráter dialético e dialógico da construção da realidade educativa, o que impõe a necessária superação da concepção dualista que historicamente pretendeu separar objeto e sujeito do conhecimento” (p.103).

Compreender a realidade e produzir conhecimento com base nessa noção requer um grande desafio, haja vista tamanha

complexidade inerente ao fenômeno educativo. É preciso buscar sentido nas tramas do cotidiano, nas peculiaridades e concepções que auxiliam o pesquisador a interagir com a realidade. Como bem ressalta Ludke e André (1986, p.12) “[...] há sempre uma tentativa de capturar as ‘perspectivas dos participantes’, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas”.

Corroborado em Gatti (2002, p.10) que afirma que “o conhecimento obtido pela pesquisa é um conhecimento vinculado a critérios de escolha e interpretações de dados, qualquer que seja a natureza destes dados” e que “há que se debruçar sobre as questões de base, há que se manter a capacidade de questionamento viva e atuante, [...] há que se temer dogmas e verdades fáceis e antecipadas” (p.52), foi definido como procedimento metodológico – desta pesquisa, que encontra-se em desenvolvimento, no programa de Pós-Graduação em Geografia, do Instituto de Estudos Socioambientais da UFG –, a análise de fontes bibliográficas quanto aos conceitos da Geografia.

O universo da pesquisa para este texto constituiu-se na análise dos documentos apresentados pelo PROCAMPO e matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo, com habilitação em “Ciências da Natureza”, da Universidade de Brasília (UnB) – Campus de Planaltina (DF). Instituição que oferece 60 vagas semestralmente para essa habilitação, que devem ser preenchidas preferencialmente por moradores ou trabalhadores da área rural que queiram trabalhar como educadores nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Nesse texto, em especial, a partir da leitura da matriz curricular do curso de Licenciatura em Educação do Campo do Distrito Federal, procurou-se refletir inicialmente a importância de se pensar como ocorre a formação de conceitos geográficos a partir de discussões propostas por profissionais da

educação não geógrafos. Além de refletir a importância da Geografia pensar e discutir a formação de educadores do campo e sua atuação na construção de conceitos geográficos nas séries finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio das escolas do campo.

O contexto nacional e a necessidade de se pensar em um educador do campo

Com uma abordagem não convencional sobre formação de professores do campo, neste texto vincula-se a sua possibilidade de construção dos conceitos geográficos a partir de sua formação no curso de Licenciatura em Educação do Campo – com habilitação em “Ciências da Natureza”, e não de uma Licenciatura em Geografia. Portanto, esta reflexão tem como ponto de partida, que os conceitos geográficos e sua construção são, também, elementos-chaves para a formação destes professores, que dentre suas atividades docentes deverão encaminhar atividades de ensino de Geografia e confrontar tais conceitos com a vivência dos alunos das escolas do campo.

Ao reportar-se à história da educação no Brasil, em especial a educação do campo, vê-se que as populações rurais sempre viveram sujeitas ao que era ditado por grupos despreocupados com o que era ensinado a este grupo, bem como com o nível cultural e científico dessa população (PESSOA, 2007). Com isso as “escolinhas”, como são chamadas por Antônio e Lucini (2007), criadas no campo e com suas características de serem isoladas e trabalharem com diferentes séries ao mesmo tempo, eram pouco questionadas e em termos de suas instalações físicas, concepções didáticas e pedagógicas e preparação dos professores ficavam sempre aquém daquelas situadas na cidade.

Como tentativa de promover o que é estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - nº 9.394), desde 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 28 trata da oferta da Educação Básica às populações rurais, e ajusta que:

Art.28 - Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

E com a justificativa de carência de uma formação docente fundamentada nos preceitos e na filosofia de vida no campo – apresentada por movimentos sociais do campo –, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), do Ministério da Educação (MEC), em conjunto com Instituições de Ensino Superior (UnB, UFBA, UFS e UFMG) idealizaram o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

Com o objetivo oportunizar discussões relacionadas ao ritmo, cultura e educação dos povos do campo e, sobretudo, promover reflexões sobre como construir uma escola efetiva e efetivar o ensino e a docência por meio de práticas pedagógicas que valorizam e consolidam os valores do campo; o curso de Licenciatura em Educação do Campo foi se estruturando e ganhando espaço em grandes Instituições Públicas de Ensino Superior, em boa parte do Brasil. As Universidades Federais: de Minas Gerais (UFMG), de Brasília (UnB) e da Bahia (UFBA) – que possuem turmas desde o final da década de 2000 – e a Universidade Federal de Goiás que iniciou sua primeira turma em 2012, são alguns exemplos de Universidades que passaram a refletir, também, a formação desses educadores².

Ao pensarmos nas palavras de Cavalcanti (2011) que afirma que a atual política educacional no Brasil e no mun-

² Em anexo, é apresentado a relação de Instituições de Ensino Superior, brasileiras, que oferecem o curso de Licenciatura em Educação do Campo.

do, traduzida nas reformas do sistema, encaminha a questão da formação do professor e de sua prática com base na concepção de profissional reflexivo, com a lógica da formação contínua, da formação na escola, da valorização dos saberes práticos do professor; a formação do professor de Educação do Campo, ainda recente, incita ainda mais a necessidade de reflexão. A importância dessa reflexão pode ganhar maior destaque, quando considerado o fato deste curso formar professores para atuar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, habilitados a atuar em uma docência multidisciplinar.

O curso visa habilitar profissionais Licenciados em Educação do Campo – Habilitação em Ciências da Natureza, Matemática ou Linguagem –, sua matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Artes, Literatura e Linguagens; Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; Ciências Agrárias. Tais conhecimentos são justificados pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, em virtude de ser de interesse do curso, proporcionar reflexões e análises dos equipamentos sociais, educacionais e da realidade do município, assim como tornar tais professores capazes a interferir nesta realidade.

Esse fato permeia a necessidade de uma investigação de como esses conhecimentos são desenvolvidos pela instituição formadora de professor e como se vinculam ao conhecimento escolar. A escola ainda molda-se a partir da distribuição de disciplinas, conteúdos e sensibilidade docente. Desse modo é imprescindível o papel do professor na promoção de uma educação de qualidade, o que se associa tanto ao entender e conhecer as particularidades das ciências com que trabalhará, dos ambientes escolares e seus aspectos político-pedagógicos, assim como propor e desenvolver propostas

e projetos pedagógicos para a construção do conhecimento – nesta pesquisa em especial olha-se para o conhecimento geográfico.

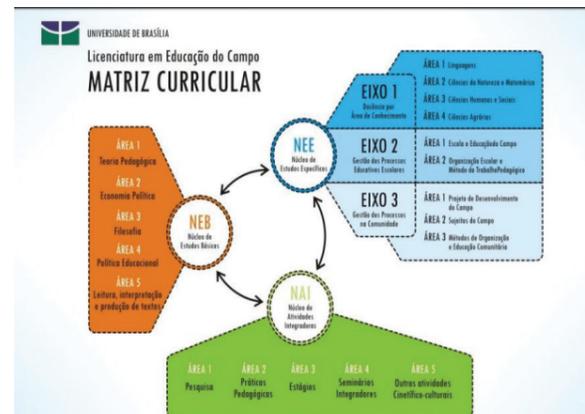
Considerações e Discussões dos resultados

Ao longo desta reflexão, corrobora-se em Lopes e Macedo (2011) que afirmam que o conhecimento escolar não se constrói apenas a partir de referências científicas. Contudo, enfatizamos a necessidade de compreensão e estudo dos conceitos científicos com o qual trabalhará, haja vista ser uma licenciatura, que formará professores a partir de uma grande área, que entre outros conhecimentos terão que trabalhar com conceitos, temas e tópicos de conteúdos da Geografia escolar.

Com relação à formação multidisciplinar dos educadores do campo, Molina (2015), apoiada na compreensão gramscianiana – que entende a escola como espaço em disputa e locus de produção contra-hegemônica aos valores da sociedade capitalista –, afirma que as Licenciaturas em Educação do Campo ao se organizarem dessa forma, têm condições de formar educadores camponeses capazes de atuar nas escolas do campo como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora. O modelo de formação multidisciplinar, segundo a autora, garante uma formação crítica dos educandos, dando-lhes condições de compreender os modelos de desenvolvimento do campo em disputa.

Ao construir como perfil de habilitação da Licenciatura em Educação do Campo simultaneamente as três dimensões: a docência por área de conhecimento; a gestão de processos educativos escolares e a gestão de processos educativos comunitários – propõe-se uma formação que consiga oportunizar uma formação teórica que proporcione um domínio de conteúdos da área de habilitação articulada ao domínio dos conhecimentos sobre a lógica de funcionamento das escolas do campo e a comunidade do seu entorno. Contudo, da

maneira como se disponibiliza os conteúdos geográficos na matriz curricular de alguns cursos – nesse texto fala-se especialmente da matriz da Universidade de Brasília – não é possível compreender como os educandos do LEDOC podem desenvolver o domínio do conteúdo, uma vez que em sua matriz curricular é organizada quatro áreas, conforme representado na figura 1, que não vislumbram pontos importantes da Geografia, que compõem os currículos escolares e são cobrados em processos seletivos – por exemplo o vestibular, para inserção no próprio LEDOC, que são organizados em conteúdos específicos.



Fonte: Projeto Político Pedagógico LEDOC, 2014.

Apesar de ser foco de análises mais profundas, que se desenvolverão no decorrer dessa pesquisa, neste texto é possível afirmar que a LEDOC apesar de estar cumprindo o proposto pelo Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – que era formar 15 mil educadores do campo nos primeiros anos do Programa – a forma como os conteúdos vêm sendo dispostos nas matrizes desses cursos não contempla os conteúdos geográficos a fim de trabalhar a multidisciplinaridade com domínio de conteúdos.

Na matriz, aqui analisada, interpretamos que a Geografia surge em momentos, da Área 3, quando aborda temas relacionados à organização sociedade e do Estado, que não necessariamente é obrigatório o trabalho

com a Geografia; e da Área 4, quando são abordados tópicos como: a questão agrária, que não necessariamente é obrigatório o trabalho com a Geografia, e topografia e geoprocessamento, que necessitam de um conhecimento mínimo de aspectos da cartografia. Abordagem que não é semelhante aquelas feitas com a Física e Matemática, que norteiam cerca de 48% do curso.

Enfim, a breve explanação feita neste texto com relação a necessidade de se pensar uma educação do campo e os cursos de Licenciatura em Educação do Campo – parte do PROCAMPO, que visa reduzir o índice de 178 mil professores do campo, sem formação em nível superior – nos mostra a necessidade de discutir o assunto, sobretudo, por também estar relacionado à formação de professores não geógrafos que trabalharão com a disciplina de Geografia e os conceitos geográficos na escola.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. Cad. CEDES [online] vol.27, n.72, p. 177-195, Campinas (SP), maio/ago, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-622007000200005&lngso>. Acesso em: 07 nov. 2014.

CAVALCANTI, L. S. A Geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: TONINI, I. M.; et al. O Ensino da Geografia e suas Composições Curriculares. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 77-96.

_____. (org.) Geografia da cidade. Goiânia: Alternativa, 2001.

FRANCO, M.L.P. B. Análise de conteúdo. Brasília: Liber Livro, 2005.

GATTI, B. A. A construção da pesquisa em educação no Brasil. Brasília: Plano, 2002.

GHEDIN, E.; FRANCO, M.A.S. Questões de método na construção da pesquisa em educação. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A.C.; MACEDO, E. Teorias de currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

LUDKE, M.; ANDRÉ, Marli E. D. A. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, H. H. T. de. Metodologia qualitativa de pesquisa. In: Educação e pesquisa. v.30, n.2. São Paulo, maio/ago, 2004.

MENEZES, P. K. SER JOVEM, SER ESTUDANTE, SER DO CAMPO: a concepção de rural e urbano para jovens

estudantes em escolas públicas das cidades de Goiânia e Trindade, 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, 2014.

MOLINA, M. C. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades. In: Educar em revista. n. 55, p. 145-166, Curitiba: Ed. UFPR, jan.-mar, 2015.

PESSOA, J. M. Educação e Ruralidades. Goiânia: Editora UFG, 2007. 229p.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática? 11.ed. São Paulo: Cortez, 2012.

Anexo

UNIVERSIDADES E INSTITUTOS FEDERAIS COM CURSOS DE LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO		Editais / Anos
AP	Universidade Federal do Amapá	2008/2009/2012
PA	Universidade Federal do Pará – Campus Abaetetuba	2012
PA	Universidade Federal do Pará – Campus Altamira	2009/2012
PA	Universidade Federal do Pará – Campus Camisa	2009/2012
PA	Universidade Federal do Pará – Campus Marabá	2012
RO	Universidade Federal de Rondônia	2012
RR	Universidade Federal de Roraima	2012
TO	Universidade Federal de Tocantins – Campus de Arrais	2012
TO	Universidade Federal de Tocantins – Campus de Tocantinópolis	2012
DF	Universidade de Brasília – UNB	2008/2009/2012
GO	Universidade Federal de Goiás – Campus Catalão	2012
GO	Universidade Federal de Goiás – Campus Cidade de Goiás	2012
MS	Universidade Federal da Grande Dourados	2012
MS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	2012
MT	Instituto Federal Educação Ciência Tecnologia MT – Campus São Vicente Serra	2012
ES	Universidade Federal do Espírito Santo	2012
ES	Universidade Federal do Espírito Santo – Campus São Mateus	2012
MG	Universidade Federal de Viçosa	2012
MG	Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2012
MG	Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e MUCURI	2012
MG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais	2008/2012
RJ	Universidade Federal Fluminense	2012
RJ	Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro	2012
MA	Universidade Federal do Maranhão	2008/2009/2012
MA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão	2009/2012
PB	Universidade Federal do Paraíba	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Cuiabá/Elvas	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Floriano	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Picos	2012
PI	Universidade Federal do Piauí – Campus Teresina	2012
RN	Universidade Federal Rural do Semiárido	2012
PR	Universidade Federal do Paraná – Litoral Sul	2012
PR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2009/2012
RS	Universidade Federal da Fronteira do Sul – Laranjeiras do Sul	2012
RS	Universidade Federal da Fronteira do Sul – Campus Erechim	2012
RS	Universidade Federal do Pampa	2012
RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2012
RS	Universidade Federal do Rio Grande	2012
RS	Instituto Federal de Farroupilha	2012
SC	Universidade Federal de Santa Catarina	2008/2009/2012
SC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de SC – Canoinhas	2012

Fonte: MOLINA, M.C. 2015

BAIXA PROCURA E ALTOS INDÍCES DE EVASÃO NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NA UEG – CAMPUS FORMOSA: UMA REFLEXÃO NECESSÁRIA ÀS IMPLICAÇÕES NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Alcinéia de Souza Silva

*Docente na Universidade Estadual de Goiás/Campus Formosa
alcineia_s@yahoo.com.br*

João Gabriel Gomes

*Licenciado em Geografia – Universidade Estadual de Goiás/Campus Formosa.
gabriel.gms.fsa@hotmail.com*

RESUMO

O número de matrículas nas faculdades formadoras de docentes, tem diminuído ano após ano, bem como os altos índices de evasão nas licenciaturas tem sido alvo de constantes reflexões, já que tais fatores alertam para a falta de professores em um futuro não muito distante. Nesse cenário, a preocupação com a formação dos docentes de Geografia e as implicações no ensino desse componente curricular se intensifica, uma vez que a ausência dos profissionais habilitados nessa área, influenciará na precariedade e deficiência das abordagens escolar acerca do raciocínio geográfico, da percepção e compreensão espacial, bem como na formação crítica e cidadã do educando. Diante dessa premissa, o artigo visa tecer algumas considerações sobre o dinamismo das matrículas, numa perspectiva temporal no curso de Geografia da Universidade Estadual de Goiás, campus de Formosa, apontando por meio de dados e reflexões, num recorte exploratório e qualitativo, a baixa procura e a alta evasão, bem como as ponderações necessárias desse processo para a Geografia Escolar. Tal abordagem se justifica pela relevância que o professor exerce na formação de sujeitos críticos, pensantes, e no trabalho voltado para o desenvolvimento de habilidades e capacidades do discente na compreensão e percepção do movimento de construção do espaço geográfico, na produção espacial, da paisagem e dos territórios, sendo práticas caracterizadas como ferramentas essenciais para a intervenção na realidade social. Espera-se que tais apontamentos possam corroborar para a tomada de medidas na busca da reversão desse quadro de exiguidade nas licenciaturas brasileiras.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; formação de professores; evasão.

Introdução

Vivenciamos grandes transformações políticas, econômicas, sociais e espaciais nas últimas décadas. Uma delas, na qual

se torna foco desta pesquisa são as mudanças conjunturais na educação superior brasileira. Os cursos de licenciaturas de todo o país são reflexos de como essas mutações se fazem presentes nessa área.

Assim, pensarmos na lógica em de que forma a falta de professores habilitados implicará no processo de ensino aprendizagem, torna-se uma tendência atualizada desse cenário educacional.

Nesse contexto, analisar o dinamismo pela procura do curso de licenciatura em Geografia na Universidade Estadual de Goiás, campus de Formosa, numa perspectiva temporal, observando o movimento dos acadêmicos desde o ingresso no curso até a sua possível conclusão, buscando tecer as considerações pertinentes em relação às implicações deste processo no ensino de Geografia nas escolas locais, são pautas centrais deste trabalho. As problemáticas a se levantar através deste tema são inúmeras, mas cabe ressaltar que o trabalho tem como escopo problematizar tais questões a ponto de propor reflexões aos leitores.

A análise desses vetores, se funda no levantamento de dados concretos sobre a profissão professor, a fim de apontar as principais premissas para a baixa procura e os altos índices de evasão verificados nesse curso, entrelaçando-os com as repercussões e os dilemas no ensino do componente curricular de Geografia

Deste modo, pensar num possível apagão dos professores é provocar uma profunda reflexão sobre as contradições e as mazelas que circundarão a Geografia Escolar. O trabalho que envolve o papel do professor dessa disciplina se ajusta exatamente na questão de “ajudar os alunos a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço” e deve possibilitá-los a pensar e pôr em prática o que lhe é transmitido. (CAVALCANTI, 1998, p.24).

Nesses termos, é preocupante a notória queda acentuada da procura, principalmente a partir do ano de 2010 no curso de licenciatura em Geografia ofertado pelos campus referenciado. Alia-se a esta ocorrência, os significativos números de abandono durante o percurso acadêmico, ocasionando um enorme esvaziamento nas salas de aula.

Esses apontamentos nos direciona a pensar sobre a profissão docente e suas implicações no desenvolvimento do país, no alcance das proposições legais e necessárias inerentes ao ensino de Geografia, além das suas objetividades ligadas a construção do raciocínio geográfico, a compreensão da espacialidade e a formação geral do cidadão.

Alguns defendem a expressão “apagão dos professores”, outros se remetem ao fim das licenciaturas. Particularmente optamos pela premissa de que, esse cenário preocupante onde se verifica a fragilização da profissionalização docente, implica bem mais que o desaparecimento desse profissional no mercado do trabalho ou das universidades, implica numa involução social, pois conforme pontua Vanilton e Anna Maria (2013, p. 89), a formação dos professores possibilita “mais que a transformação do ensino, implica também, na diminuição e enfraquecimento da desigualdade que há muito se enfrenta no Brasil”.

A formação dos docentes, nesses termos é um instrumento de crescimento e desenvolvimento social, pois reflete na melhoria dos sistemas educativos em sua plenitude. Essa formação também não exclui as propostas originais da disciplina escolar de Geografia, pois conforme Castrogiovanni (2008) “a educação geográfica se encaixa na forma de construir os instrumentos adequados a partir do olhar espacial, o que exige uma “alfabetização cartográfica” [...] desenvolvida em especial pela escola. Nessa perspectiva de construção de conhecimentos geográficos, Callai (2006) pontua que:

Desencandear os processos de compreensão do mundo, considerando o espaço produzido pelos homens ao longo de suas vidas é oportunizar aos alunos a capacidade de se entenderem sujeitos da sua história [...]. Fazer essa educação geográfica requer que o professor conheça a sua ciência, os seus pressupostos teóricos, os métodos e que tenha o conhecimento específico. Da mesma forma é fundamental ter clareza

dos parâmetros pedagógicos que envolvem a aprendizagem. (CALLAI, 2006, p. 08).

A par dessas fundamentações, é que se apontam a fragilização e as precariedades anexas ao ensino de Geografia num espaço temporal não muito distante, pois a formação de professores, cada vez mais diminuída nas licenciaturas, implica na ausência de professores habilitados nas escolas, notadamente no exercício da disciplina de Geografia. Ocasionalmente um efeito dominó, que parte desde a formação do professor de Geografia até o cidadão que se pretende formar, desta maneira, à medida que pensamos a profissionalização no ensino, pensamos na produção espacial por meio deste processo.

Apontamentos sobre a formação de professores

Numa macro escala, as marcas registradas pelos baixos índices de matrícula e de concluintes nos cursos de licenciatura, é uma marca sombria na história da Educação Brasileira. Essa tendência, se mantida nesses parâmetros, ocasionará em um futuro próximo, a falta de professores nas escolas do país. De acordo com as estatísticas apresentadas pelo Ministério da Educação (2013), é cada vez menor a quantidade de estudantes que procuram os cursos de licenciatura. Consequentemente, o Brasil tem formado menos docentes para atuar em diversas áreas.

Segundo FRANZOI (2015), especialistas estimam que o Brasil precisará de até dois milhões de novos professores até 2024 para cumprir as metas do Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado em 2014. Hoje em dia, porém, já é comum haver escolas sem docentes com formação na área em que atuam. E, no trabalho com o componente curricular de Geografia, não é diferente. De acordo com dados do Censo Escolar de 2013, chega a 67,2% o percentual

de professores dos anos finais do Ensino Fundamental no Brasil que não têm licenciatura na disciplina que ensinam. No Ensino Médio, a parcela de docentes sem essa formação é de 51,7%.

Dessarte, os dados e os apontamentos que se pretendem apresentar, objetivam se tornar parâmetros para que discussões emergenciais e mais intensas acerca da crise nas licenciaturas e as implicações na Educação Básica, se concretizem e sejam capazes de desvendar as lacunas existentes em torno da formação de professores e suas conexões, tornando subsídios às gestões universitárias na busca do estabelecimento de estratégias eficazes para o incentivo ao acesso e a permanência nos cursos formadores de professores, em especial o de Geografia.

Para a contextualização dessa pesquisa, nos atentemos aos índices alarmantes acerca da procura pelos cursos ofertados. Vejamos:

Tabela 01: Concorrência UEG/Ano 2005

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS PROCESSO SELETIVO 2005/1 CONCORRÊNCIA			
Curso	Vagas	Inscr.	Inc/Vag
Geografia - Formosa - Noturno	40	458	11,5
História - Formosa - Noturno	40	460	11,5
Letras - Português/Inglês - Formosa - Noturno	40	331	8,3
Matemática - Formosa - Noturno	40	310	7,8
Pedagogia - Formosa - Matutino	40	360	9,0

Fonte: UEG, 2005.

Tabela 02: Concorrência UEG/Ano 2015

Geografia - Formosa - Noturno	32	124	3,88
História - Formosa - Noturno	32	120	3,75
Letras-Língua Portuguesa, Língua Inglês e suas respectivas literaturas - Formosa - Noturno	32	141	4,41
Matemática - Formosa - Noturno	32	97	3,03
Pedagogia - Formosa - Matutino	32	257	8,03
Química Licenciatura - Formosa - Noturno	24	69	2,88

Fonte: UEG, 2015.

Na mesma proposição, porém num espaço temporal mais curto (mais especificamente a partir do ano 2010), a licenciatura em Geografia também tem apresentado al-

tos índices de evasão¹, verificados a partir do movimento de acesso e conclusão nesse curso. Os dados nos transmitem uma realidade preocupante acerca do número de profissionais lançados no mercado de trabalho pela licenciatura no município e os seus significados para o ensino dessa disciplina. Pausamos aqui para destacar que se acrescenta à essa problemática, intensificando as mazelas atinentes à educação geográfica, os profissionais licenciados em Geografia que não atuarão na docência por não possuir a identidade com a profissão e as suas conexões.

Tendências atuais para a formação de professores

Conforme pontua Tejada (2012) “todas as mudanças produzidas no contexto social, econômico, cultural, laboral etc., provocaram e estão provocando, como não poderia ser diferente, mudanças no âmbito universitário”. Porém, isso não deve ser um problema, senão que todas essas mudanças devem ser enfrentadas como oportunidades, como impulso, como circunstâncias favoráveis à melhoria.

Na margem dessa fundamentação, e levando em consideração que nas últimas décadas, a lógica do mercado, a lei da oferta e da procura, tem norteado as políticas para a educação e para a formação docente, cabe intensificar as discussões sobre esta profissão. Pois, é nesse contexto de mudanças, conflitos, inovação tecnológica e cobrança por melhores índices na qualidade da educação, que a crise das licenciaturas deve ser compreendida.

De acordo com Libâneo, Oliveira, Toschi (2009, p. 53) “vive-se enfim, num contexto de “mal estar docente”, de desvalorização da profissão e, por isso, de necessidade

1 Os dados não serão apresentados e discutidos nesse trabalho por não se tratar do foco dessa pesquisa. Há a intenção de instigar discussões acerca da crise pela procura dos cursos de licenciatura e as suas implicações no Ensino de Geografia.

de sua reconfiguração”. Vive-se ainda um cenário em que questões estruturais e de organização curricular das licenciaturas devem ser examinada e melhor adequadas às necessidades educacionais, de forma a aproximar a universidade à escola, caracterizada como o palco onde as singularidades e as contradições do mundo globalizado se entrelaçam.

O reflexo dessas precarizações se voltam aos índices que pontuamos, onde o pano de fundo que envolve o trabalho do professor, talvez sejam as variáveis fundamentais na dinâmica das Universidades e as suas licenciaturas.

Considerando a Resolução n.º 2/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada, assegurada pela garantia destas premissas, além de plano de carreira, salário e condições dignas de trabalho. E ainda, como dispõe no

Art. 2º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica aplicam-se à formação de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio e nas respectivas modalidades de educação [...]. (BRASIL, 2015).

Essa legislação frisa tanto a importância quanto a necessidade de formar professores - profissionais responsáveis pelo atendimento da Educação Básica. E, se o país tem formado ao longo dos anos, numa espécie de ritmo decrescente, cada vez menos professores, indagamos, “Por quem ficará tal responsabilidade? Conforme pontua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/96, Art. 22. “A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Dessa maneira, o fato

– falta de professores, aponta para um problema de cunho social que clama por ações imediatas: políticas públicas eficazes para a sua reparação e a reversão desse quadro inquietante.

Dados do INEP (2013) corroboram para a leitura do cenário educacional brasileiro acerca da formação docente. “Os dados sinalizam que houve redução pelo quarto ano seguido, do número total de matriculados em licenciaturas em geral”. Assim, como forma de sanar e/ou amenizar o déficit, o Plano Nacional de Educação ainda apresenta como meta:

Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 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 art. 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. (PNE, 2014).

Para tanto, a ideia é de incentivar ao máximo, a matrícula e a presença ativa destes profissionais nos bancos universitários. Desta forma, “oferecimento de bolsas, facilitação de financiamentos, reforma curricular das licenciaturas e possibilidades de certificação de competências profissionais” são algumas estratégias elencadas pelo governo.

O que se nota são olhares estratégicos a fim de elevar o padrão de qualidade no âmbito educacional do país, principalmente no tocante à formação docente. Porém, é necessário que este olhar se estenda para além dos muros da universidade, com políticas públicas atuantes que visem à valorização, às condições adequadas de trabalho e ao reconhecimento social à profissão professor. E, só assim, os dilemas e as dicotomias que permeiam à docência, poderão ser eliminadas e a profissão se tornará alvo de anseios e palco de realização de sonhos diversos.

As implicações da formação do professor no ensino de Geografia

O trabalho do professor de Geografia é imprescindível no alcance dos propósitos dessa disciplina. Nesse sentido, a Geografia, na proposta dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998)

tem um tratamento específico como área, uma vez que oferece instrumentos essenciais para a 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, adquirir 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 relações do passado com o presente. (PCN, 1998, p. 16).

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que os “alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e seu processo ininterrupto de transformação, do momento atual da chamada mundialização da economia” (PONTUSCHKA, 2007, p.38). Para Antunes, (2010, p.37) “ensina-se Geografia para que os alunos possam construir e desenvolver uma compreensão do espaço e do tempo, fazer uma leitura coerente do mundo e dos intercâmbios que o sustentam”.

Para tanto, o professor, imbuído das concepções teórico-metodológicas e epistemológicas acerca da Geografia, acrescidas do saber pedagógico eficaz, é que se tornará possível a consolidação da vastidão de habilidades e capacidades supracitadas. Para Callai (2005) “é necessário que o discente desenvolva o olhar espacial, pois a complexidade do mundo da vida, que se estrutura

e se torna visível por meio das suas arrumações no espaço, exige certos critérios para que seja feita a análise”. Tais critérios decorrem dos referenciais adotados, considerando-se a educação e a geografia, ambas em sua dimensão epistemológica.

Um professor não geógrafo provavelmente encontrará percalços no desenvolvimento do seu trabalho atinentes à exploração dos assuntos geográficos, já que não teve contemplado em sua formação, os conhecimentos teóricos, metodológicos e epistemológicos próprios dessa ciência. Esse coeficiente implicará diretamente na precarização e nas deficiências do ensino da Geografia, sendo uma variável coadjuvante ao comprometimento das abordagens do legado espacial dessa disciplina escolar.

Segundo Cavalcanti (1998, p. 88), “seja como ciência, seja como matéria de ensino, a Geografia desenvolveu uma linguagem, um corpo conceitual que acabou por constituir-se numa linguagem geográfica”. Desta forma, é necessário que a escola, notadamente o professor desse componente curricular, trabalhe adequadamente os conteúdos geográficos/científicos, confrontando-os com os saberes cotidianos dos alunos, a fim de que possam ser construídos os conhecimentos necessários à emancipação enquanto sujeito social. Afinal, “a história não se escreve fora do espaço, e não há sociedade a-espacial. O espaço, ele mesmo, é social” (SANTOS, 1996).

Esses conhecimentos voltados para a compreensão das espacialidades diversas, para a construção da cidadania, para a formação do sujeito crítico e pensante, para a transformação social, para a interpretação dos modos e vetores de exclusão, para o entendimento do processo de seletividade, todos provenientes da atual configuração socioespacial, complexa e polêmica, não são efetivadas sem a presença do mediador no processo de ensino-aprendizagem: o professor, figura em escassez na sociedade de redes. Enfim, “construir os referenciais básicos para a análise espacial é ter clareza epistemológica da nossa ciência” (CALLAI, 2005, p. 246), sendo adquiridos com maior incomplexidade na licenciatura em Geografia.

Considerações finais

Considerando a discussão apresentada, constata-se que o cenário educacional passa por uma intensa crise de abrangência nacional. As situações apresentadas nas linhas anteriores apontam para a necessidade de uma reflexão acerca da diminuição pela procura e do aumento da evasão no curso de licenciatura em Geografia, bem como as implicações diretas e indiretas no alcance dos objetivos do ensino dessa área do conhecimento escolar.

Concorda-se com Libâneo (2011) quando aponta que

Os números ressaltam preocupações com a profissionalização docente, implicando salários, condições de trabalho, melhor qualificação, mais estabilidade de equipes docentes nas escolas, tudo isso como a condição para a reconfiguração da identidade profissional e a melhoria da imagem do professor, inclusive para aumentar o número de candidatos à profissão. (LIBÂNEO, 2011, p. 84).

É uma questão de fôlego. O papel das licenciaturas na formação inicial do professor tem sido ponto de discussões e reflexões no âmbito educacional, pois como pontua Leão (2013, p. 18) “os problemas relativos à formação dos docentes se refletem na qualidade do ensino nas escolas básicas”. Trata-se de um ciclo que afeta o desenvolvimento do país numa macro escala, pois a falta de professores e, mesmo a presença destes profissionais não habilitados para o exercício das áreas específicas na Educação Básica, são sinônimos de precarização no ensino e distanciamento do padrão de qualidade. Todos os fatores associados terão como consequência a formação de um caos no sistema educacional, que parte das leis que regem o sistema até a formação da sociedade, conforme relata Beisiegel (2005),

Professores despreparados, mal pagos e desmotivados; desorganização adminis-

trativa; escassez de professores e funcionários; alunos com escolaridade anterior deficiente; capital cultural inadequado ao trabalho escolar e violência nas relações, teriam como contrapartida nos casos limites, a promoção de alunos praticamente analfabetos. (BEISIEGEL, 2005 p.13).

Deste modo, consentir tais deficiências na educação brasileira, significa contribuir com a consolidação de uma sociedade parvo e alienada, submetida a uma conjunção de dominação, disparidade e estratificação social, pois as leituras e as condições necessárias à emancipação do sujeito, enquanto ser social, se tornam possível com a educação institucional, onde os saberes científicos e as habilidades direcionadas para tal prática são previamente planejadas.

À vista disso, o momento é oportuno para levantar as discussões e estabelecer as estratégias vitais para robustecer os cursos de licenciaturas no país. As céleres mutações na economia, na cultura, na política e nos mais variados padrões da sociedade, caracterizados como um processo de globalização perversa, conflituosa e contraditória, se tornam campo fértil para que haja a valorização do professor, notadamente o de Geografia, pois este é o responsável, fundamentado nas proposições teórico-metodológicas, pedagógicas e epistemológicas que essa ciência oferece, por desenvolvermos alunos, como mencionado, a “capacidade de compreender do espaço e o tempo, fazendo uma leitura coerente do mundo e dos intercâmbios que o sustentam” (Antunes, 2010, p.37), transformando-o e deixando-o mais justo e igualitário.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, C. (Org.). Geografia e Didática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília, 1998.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas. Ana Valeska Amaral Gomes e Tatiana Feitosa de Brito, orgs. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edi-

ções Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015.

BEISIEGEL, Celso de Rui. A qualidade do ensino na escola pública. Brasília: Liber Livros Editora, 2005. 168 p.

CALLAI, H. C. A Formação do profissional da geografia. Unijuí: Rio Grande do Sul, 1999.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. 6.ed Porto Alegre: Mediação, 2008.

CAVALCANTI, L.S. Geografia, escola e construção do conhecimento. Campinas: Papirus, 1998.

GATTI, Bernadete A. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. Educar em Revista, n. 50, p. 51-67, out./dez. 2013.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP, Matrículas no Ensino Superior. Disponível em http://portal.inep.gov.br/visualizar/-/asset_publisher/6AhJ/content/matrículas-no-ensino-superior-crescem-3-8. Acesso em 18 de Novembro de 2015.

LEÃO, Vicente de Paula. Os cursos de Geografia e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abilio de Sousa (Orgs). Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão. João Pessoa, Ed. Mídia, 2013, p.15-45.

LIBÂNEO, José Carlos. Adeus professor, adeus professora?: novas exigências educacionais e profissão docente. 13. Ed. – São Paulo: Cortez, 2011.

LIMONTA, S. V; SILVA, K. A. C. P. C. Formação de professores, trabalho docente e qualidade de ensino. In: Qualidade da Escola Pública: Políticas educacionais, didática e formação de professores. Goiânia: Ceped Publicações; Gráfica e Editora América: Kelps, 2013.

MEC. Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015: Diretrizes Curriculares para a formação inicial em nível superior. 2015

NÓVOA, A. Os Professores e a sua Formação. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PONTUSCHKA, N. N; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo: Editora Cortez, 2007.

SANTOS, M. A natureza de espaço: Técnica e Tempo, razão e Emoção. São Paulo: Hucitec, 1996.

TEJADA, José. Inovação docente na Universidade: alternativas na formação de professores. In: Didática e formação de professores: perspectivas e inovações/ organizadoras Marilza Vanessa Rosa Suanno, Núria RajadellPuiggròs. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE GOIÁS. Núcleo de seleção. Disponível em: <<http://www.nucleodeselecao.ueg.br>>. Acesso em: 18.11.2015.



GT 3

Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia

Claudia do Carmo Rosa/UEG Porangatú
Wellington Alves Aragão/UFG

O Grupo de Trabalho (GT) intitulado Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia têm como objetivo a interação entre pesquisadores das Instituições de Ensino Superior (IES), professores da rede básica de ensino, acadêmicos de cursos de Graduação e Pós-Graduação que investigam a Formação de Professores em Geografia. Assim, constitui-se em uma instância de debates e reflexões científico-acadêmicos, organizado em torno dos conteúdos estruturadores da Geografia Escolar; conceitos e ca-

tegorias geográficas; temáticas do ensino de Geografia e temas e conteúdos da Geografia nos materiais didáticos.

Nesse sentido, tendo por referência as discussões realizadas nesse GT no VII Fórum Nepeg realizado em 2014, Callai (2015) constatou quatro problemas significativos: a fragmentação dos conteúdos; livro didático; metodologias e falta de entendimento das questões teóricas que fundamentam o tema. Diante de tais demandas, emergem

as questões norteadoras desse GT: Até que ponto esses problemas persistem como fonte de investigação para os trabalhos a serem apresentados no VIII Fórum Nepeg? Haverá outros gargalos que não foram identificados no Fórum anterior? Em que medida os trabalhos a serem apresentados pode revelar se houve avanços em relação aos temas e conteúdos ensinados nas aulas de Geografia?

Apesar da discussão que norteia temas e conteúdos a serem ensinados pelo componente curricular de Geografia não ser nova, notadamente, no campo educacional, cabe intensificar esse debate, dentre as razões está a de desmistificar o papel desempenhado pela escola e pela própria Geografia em relação a simples transmissão de conteúdos. Nesse ínterim, partimos do pressuposto de que o papel da Geografia Escolar é articular os temas e conteúdos no ensino de Geografia com a ciência geográfica, incorporando a ideia de que o professor detém a autonomia de interpretar, modificar e ressignificar os conteúdos a serem abordados e recontextualizados com os alunos em sala de aula.

Como decorrência dessa assertiva consideramos que, por meio dos temas e conteúdos de ensino é possível a compreensão e o enfrentamento das exigências teóricas que fundamentam o ensino de Geografia e a relação das mesmas com as práticas da vida social dos alunos. Desse modo, os temas e conteúdos, como são organizados em matérias de ensino, podem expressar os resultados da atividade prática dos homens nas suas múltiplas relações com o seu cotidiano. Por isso, é válido considerar os elementos que compõem os conteúdos, os quais compreendem seus agentes definidores, as fontes de seleção, as perspectivas e abordagens na escola, tendo em vista que são dimensões que interferem direta ou indiretamente no trabalho do professor.

Nessa premissa, concordamos com Callai (2015) que menciona a falta de consenso e unanimidade a respeito de quais seriam

fundamentalmente os temas e conteúdos da Geografia a serem trabalhados nas escolas, no entanto, acrescentam-se os indícios em diferentes pesquisas relacionadas ao ensino de Geografia, de que o currículo e o livro didático são consideráveis norteadores na seleção dos conteúdos.

Por outro lado, o papel do professor estaria em ponderar sobre quais conteúdos geográficos podem ser utilizados para os alunos entenderem o mundo em que vivem. Callai adverte que “requer o esforço de superar o simples ensinar Geografia ‘passando conteúdos’, procurando fazer, para além disso, com que os alunos consigam construir as suas aprendizagens, tornando significativos, para as suas vidas, esses mesmos conteúdos” (CALLAI, 2015, p.214). Mas, como desenvolver um ensino significativo?

Nesse sentido, compreende-se que para os conteúdos geográficos se tornarem significativos para a vida do aluno é preciso que o professor domine a sua disciplina e os conhecimentos científicos fundamentais, saiba como trabalhar os conteúdos, reconheça o contexto da escola e os conhecimentos prévios a fim de desenvolver habilidades para a própria aprendizagem numa estreita relação entre o sujeito do conhecimento e sua prática social de vida. Com bem aponta Callai (2015):

Isso significa fazer um aprendizado significativo, com base nos conteúdos da matéria de ensino escolar, unindo instrução e educação, de modo que os temas trabalhados e os conteúdos abordados sejam carregados de significado, os quais permitem fazer o seu entendimento, avançando para além da informação, [...] (p.215).

Ademais, o professor é um sujeito relevante no processo de ensino-aprendizagem do aluno, pois é ele, no contexto da sala de aula, “quem faz a mediação entre o aluno e o conhecimento sistematizado da Geografia” (OLIVEIRA, 2015, p.16). Por conseguinte, é preciso levar em consideração inúmeros outros fatores, agentes e relações que

influenciam e viabilizam a efetivação das aulas de Geografia, com atenção aos micros e macros contextos em que se inserem as práticas observadas. Entre eles, o papel da escola, da comunidade, do sistema de ensino, do sistema socioeconômico, dentre outros.

Assim, possibilita-se ao aluno, por meio da mediação didática do professor, a capacidade de analisar a realidade em que se vive por meio dos temas e conteúdos no ensino de Geografia. Logo, a partir do momento em que o mesmo entende a espacialidade que vivencia “torna um objetivo ou uma competência inarredável do trabalho com os conteúdos de Geografia” Callai (2015, p.215). Para tanto, cabe questionar: O que precisa ser ensinado em Geografia para o aluno entender a sua espacialidade vivida? Que conhecimentos o professor de Geografia precisa para realizar o seu trabalho?

As questões estão ligadas à formação do professor, nesse aspecto, assinala-se que entre os conhecimentos para a atuação do professor de Geografia, em concordância com Libâneo (2011) são: epistemologia da ciência geográfica; formação dos conceitos geográficos; domínio do conteúdo geográfico; métodos e procedimentos a serem utilizados; particularidades individuais e socioculturais dos alunos e da comunidade inserida. Como decorrência dessa combinação, espera-se a partir das discussões a serem estabelecidas no GT compreender como cada sujeito concebe seu papel levando em consideração o trabalho do professor, o aluno, o currículo, o conhecimento geográfico, a metodologia, a avaliação, o contexto escolar para selecionar e trabalhar os temas e conteúdos no ensino de Geografia.

REFERÊNCIAS

CALLAI, H. C. Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia. In: RABELO, K. S. de P.; BUENO, M. Ap. Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. p. 213-230.

LIBÂNEO, J. C. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). Con-

cepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a didática. Goiânia, CEPED/Ed. PUC Goiás, 2011. p. 85-100.

OLIVEIRA, K. A. T. de. Pensamento Teórico-Conceitual Docente sobre a Geografia Escolar: evidências da atuação de professores de Geografia da Educação Básica em Goiânia/GO. 2015. 260 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Lair Miguel da Silva
Universidade Federal de Uberlândia
lairmiguel2007@hotmail.com

RESUMO

O objetivo do presente trabalho consistiu em fazer uma reflexão a respeito da abordagem da educação do campo no ensino de Geografia, e das contribuições do ensino de Geografia para a educação do campo. Além disso, buscou-se também de forma específica contextualizar a educação do campo e mostrar a importância do ensino de Geografia para essa educação. Metodologicamente foi utilizada a pesquisa bibliográfica, tendo como referência os seguintes autores FERNANDES, CAMACHO, OLIVEIRA, ARROYO entre outros. A partir do estudo pode-se observar que o ensino de Geografia pode contribuir de forma significativa com a educação do campo uma vez que a Geografia como disciplina escolar pode contribuir para a alienação e dominação (como tem sido utilizada pela classe hegemônica), mas pode também contribuir para a libertação e emancipação do ser humano. Notou-se também que no ensino de geografia a educação do campo deve ser abordada com ênfase na realidade do campo e da sociedade brasileira, respeitando a cultura, o modo de vida e as especificidades dos povos do campo, a fim de buscar alternativas para mudar a realidade que está posta.

Palavras-chave: Educação do campo. Ensino de Geografia. Movimentos sociais

Introdução

Apesar do intenso êxodo rural, pode-se dizer que no Brasil ainda há um considerável contingente populacional que vive no campo. Essa população precisa ser assistida com saúde, moradia, educação entre outros. Em relação à educação a mesma tem sido ofertada não de acordo com os interesses e necessidades da população do campo, mas, sobretudo, para satisfazer as “necessidades” da classe hegemônica. Todavia nos últimos tempos tem sido mentalizada e reivindicada pelos movimentos sociais um novo tipo de educação, a chamada educação do campo.

Essa educação está voltada para atender as necessidades e interesses dos povos do campo, com vista a emancipação dos mesmos, objetivando entre outras coisas a soberania alimentar e a preservação ambiental. Todavia como se sabe o campo brasileiro é um espaço disputado, e por isso marcado por conflitos. Assim essa educação passa a ser uma ameaça, visto que, a mesma vai contra a lógica capitalista representada no campo brasileiro pelo agronegócio e pelo latifundiário mediante a concentração fundiária.

A educação de forma geral, está “saturada” de ideologia capitalista, tanto no rural quanto no urbano a regra é a mesma: promover uma educação nos moldes capi-

talistas, a fim de produzir e reproduzir esse modo de produção, que é caracterizado por contradições e desigualdades. Mas os movimentos sociais juntamente com outros atores entendem que essa educação capitalista baseada no neoliberalismo, contribui para aumentar as injustiças sociais não só no campo, mas em toda a sociedade brasileira. Assim os movimentos sociais propõem essa nova educação, que visa, sobretudo, a justiça social.

Logo o objetivo do presente trabalho consistiu em fazer uma reflexão da abordagem da educação do campo no ensino de Geografia, e quais as contribuições do ensino de Geografia para a educação do campo. Além disso, buscou-se também de forma específica contextualizar a educação do campo e mostrar a importância do ensino de Geografia na educação do campo.

Metodologia

Para desenvolver o estudo e alcançar os objetivos pretendidos utilizou-se a pesquisa bibliográfica, que é “um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (LIMA; MIOTO, 2007). A pesquisa bibliográfica realizada se baseou nos estudos de pessoas ligadas a Geografia e a educação do campo, como FERNANDES, CAMACHO, OLIVEIRA, ARROYO entre outros.

Resultados e Discussão

O ensino de Geografia na educação do campo

A Geografia é uma ciência estratégica, e como disciplina escolar vem sendo muitas vezes utilizada para inculcar a ideologia hegemônica nos alunos, seja para formar

capital humano, seja para conformar os alunos diante das contradições e desigualdades impostas pelo capitalismo. Mas não é apenas a Geografia que é utilizada para disseminar essa ideologia. “A ideologia da classe dominante é o conteúdo básico da formação humana na educação formal” (GONÇALVES, 2013 p. 87), ou seja, a ideologia hegemônica está presente tanto na Geografia como também em outras disciplinas, se fazendo presente nos livros didáticos, nas propostas curriculares, enfim na educação de uma forma geral.

Assim o professor deve estar atento com esta ideologia hegemônica que permeia a educação brasileira. Segundo Oliveira (2014), no processo de ensino e de aprendizagem o professor vai optar pela ideologia de classe que ele professa. Sendo que nos dias de hoje só tem havido duas grandes vertentes ideológicas no ensino de Geografia: ensinar uma Geografia que cria desde o início trabalhadores, ainda que crianças, ordeiros para o capital; ou ensinar uma Geografia crítica, que forme criticamente a criança, voltada, portanto, para seu desenvolvimento e sua formação como cidadão.

Outra questão a ser analisada é a respeito do papel do aluno no processo de ensino e de aprendizagem, o aluno tem que ser um sujeito ativo nesse processo. Ao invés de ficar apenas recebendo informações, ele deve participar questionar, criticar, buscar alternativas. Desse modo acredita-se que o ensino de Geografia não deve estar distante do educando, mas deve, sobretudo, fazer parte do seu cotidiano, ou ainda ter um sentido, um significado para o mesmo.

Não há como imaginar aulas estanques e inanimadas como principais meios pedagógicos para ajudar, por exemplo, na implementação de novos processos produtivos no campo. É preciso pensar em um ambiente educativo que combine múltiplas atividades voltadas às dimensões de formação da pessoa. (FERNANDES et al. 2011 p.56)

Assim quando se fala em ensino de Geografia na educação do campo deve-se atentar para o fato de que, essa disciplina tem como objeto de estudo o espaço socialmente construído, logo é preciso materializar esse espaço. Camacho ao abordar a importância do ensino de Geografia na educação do campo, faz a seguinte colocação:

Dessa maneira, se faz de extrema importância discutir a realidade do espaço rural com mais profundidade se estamos lecionando para alunos que vivenciam essa realidade. Da mesma forma que, se nós estivéssemos lecionando para alunos de uma periferia de uma grande metrópole, iríamos focar a questão da segregação socioespacial e da violência urbana. Pois, sempre a geografia deve estar relacionada à realidade socioespacial do aluno. (CAMACHO, 2011, p.28)

Pensando assim precisamos materializar ou concretizar essa realidade socioespacial do aluno, e isso pode ser feito por meio de trabalhos de campo, de filmes, reportagens de jornais e revistas e até mesmo depoimento dos alunos. Desse modo, para ensinar Geografia acreditamos ser essencial a contextualização desse ensino em relação ao cotidiano dos educandos. Todavia é preciso estar atento com a forma, ou como ensinar os conteúdos de Geografia, Orso nos chama a atenção para esse fato que não pode passar despercebido.

(...) Na maioria das vezes, os conteúdos estão mais voltados para ensinar que “Eva viu a uva”, ou seja, conteúdos abstratos, do que para compreender a vida concreta, isto é, a matemática da fome, o português da violência, a geografia e a história da exploração e dos problemas sociais, a ciência da história da vida real dos homens e voltam-se mais para a adaptação, para a alienação e para o conformismo do aluno ao meio do que para desmistificar, para questionar as condições de vida e o modo de produção capitalista. (ORSO, 2013 p.51)

Mas porque se deve ensinar e aprender Geografia? Ou seja, qual a importância do ensino de Geografia para educação do campo? De forma bem resumida pode-se dizer que se deve ensinar e aprender Geografia para conhecer o espaço e para melhor nele se organizar. Arroyo (2011, p.82), ao mencionar a educação do campo afirma que nesta deve-se ter uma visão mais rica do conhecimento e da cultura “Insisto que não seja apenas um conjunto de saberes utilitário. Só aqueles saberes que sejam básicos para a vida no campo, para a sobrevivência, nem para se adaptar às novas tecnologias”. Arroyo prossegue com sua concepção de educação do campo afirmando que:

Partindo dessa visão teremos que responder a questões concretas e incorporar no currículo do campo os saberes que preparam para a produção e o trabalho, os saberes que preparam para a emancipação, para a justiça, os saberes que preparam para a realização plena do ser humano como humano (ARROYO, 2011, p.83).

Pensando assim a Geografia a ser ensinada deve, sobretudo fornecer subsídios à educação do campo de modo que a mesma possa contribuir preparando o aluno não apenas para o trabalho, mas também para sua emancipação. Até porque o elo existente entre a Geografia e a educação do campo é muito forte.

Compreendemos que a importância da ciência geográfica, nesta experiência concreta de relação com a Educação do Campo, está na capacidade de transformação que a geografia contém. Esta capacidade se deve ao fato da mesma possuir uma relação intrínseca com a realidade. A partir da realidade, a geografia pode desenvolver no Estudante-Camponês a capacidade de interpretar criticamente a realidade com o objetivo de fomentar uma ação transformadora sobre essa realidade. Assim, a geografia tem que propiciar aos educandos pensarem as relações socioterritoriais e as suas contradições de classe, inerentes a sua realidade. (CAMACHO, 2011, p. 27)

Para isso é preciso lembrar, que a geografia que deve ser ensinada hoje, não é apenas aquela descritiva e enumerativa ou ainda a quantitativa, mas deve ter, sobretudo um caráter crítico e humanístico. É preciso conhecer o lugar ou o território, podendo até mesmo descrevê-lo e quantificar os elementos que o compõem, entretanto, só isso não é suficiente é preciso também questionar porque tais elementos e condições estão dispostos daquela forma. Isso é papel da Geografia, mesmo porque suas categorias de análise são bem abrangentes e reveladoras. O lugar com a questão da identidade, do pertencimento e da cultura, a região com as particularidades, o território e a relação de poder, a paisagem, o espaço. (SILVA, 2014). Essas categorias são capazes de fornecer subsídios para compreender o campo brasileiro e conseqüentemente buscar a transformação do mesmo. Camacho ilustra muito bem essa colocação,

Neste sentido, a capacidade de transformação da geografia se deve ao fato de possuir uma relação intrínseca com a realidade. Daí, a facilidade de contextualização com a realidade vivida pelo aluno. Pois, no próprio caminho do aluno para a escola, ele está vivenciando o espaço geográfico, ou da mesma forma, ao falar a respeito do local onde mora, está descrevendo seu território. (CAMACHO, 2011, p. 28).

Diante disso percebe-se que o ensino de Geografia pode contribuir de forma significativa com a educação do campo, uma vez que a Geografia pode contribuir para a alienação e dominação (como tem sido utilizada pela classe hegemônica), mas pode também contribuir para a libertação e emancipação do ser humano.

A educação do campo no ensino de Geografia

Como pode ser observado, o ensino de Geografia pode ser muito útil para educação do campo, mas como deve ser abordada a educação do campo no ensino de

Geografia? Sabe-se que essa educação ainda se encontra em fase de construção, sendo mentalizada por movimentos sociais e outros atores preocupados com a vida no campo. Isto porque a educação que sempre foi oferecida no campo brasileiro teve como intuito simplesmente atender interesses da classe hegemônica. Um bom exemplo disso é a educação desenvolvida no campo brasileiro na década de 1960 cujo objetivo principal era conter a população no campo para evitar transtorno na cidade.

Na década de 60, a fim de atender aos interesses da elite brasileira, então preocupada com o crescimento do número de favelados nas periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade. (BRASIL/MEC/SECAD, 2007, p.11)

Outra finalidade da educação no campo subsidiada pelo governo, foi apenas para suprir as necessidades do capitalismo com fornecimento de mão de obra. Desse modo, não são poucos os militantes que lutam por uma educação do campo, ou seja, uma educação feita pelos sujeitos do campo de acordo com seus interesses, que respeite seus valores, sua cultura, suas especificidades e que seja, sobretudo emancipatória.

Todavia é preciso lembrar que, não se pode estudar, ou tentar compreender a educação do campo de forma isolada, é preciso contextualizá-la no tempo e no espaço. E para contextualizá-la não se pode esquecer que desde o período colonial o campo brasileiro tem dado lugar ao latifúndio, ou seja, a grande propriedade com a produção voltada para a exportação. Lembrando que a concentração de terra é predominante no Brasil.

Essa concentração fundiária, ultimamente tem ganhado sustentação em alguns mitos, entre eles podemos citar o que diz respeito a resolução da questão agrária com o aumento da produção agrícola, por meio do processo de modernização da agricultura,

sendo nesse caso desnecessário falar em reforma agrária, ou em desapropriação. Realmente a modernização proporcionou um aumento expressivo da produção agrícola. Todavia não se deve esquecer que essa mesma modernização provocou o aumento das desigualdades sociais e econômicas, uma vez que a mesma expulsou o camponês do campo desestruturando famílias, gerando desemprego e miséria.

Ainda para reforçar esse mito é utilizada como estratégia a afirmativa de que se houver a desconcentração fundiária por meio da distribuição de terras o agronegócio, o propulsor do desenvolvimento brasileiro, será prejudicado.

Há também, entre os estudiosos da agricultura brasileira, controvérsias com relação a quem de fato tem a participação mais expressiva na produção agropecuária do país. Há autores (e a mídia em geral os repete) que inclusive chegam a afirmar que não há sentido, no interior da lógica capitalista, em distribuir terra através de uma política de reforma agrária. O capitalismo no campo já teria realizado todos os processos técnicos e passado a comandar a produção em larga escala. As posições expressivas na pauta de exportações de produtos de origem agropecuária são apresentadas como indicativo desta assertiva. Assim, uma política de reforma agrária massiva poderia desestabilizar este setor competitivo do campo e deixar o país vulnerável em sua “política vitoriosa de exportações de commodities do agronegócio”.(OLIVEIRA, 2013 p. 142-143)

Em relação a concentração de terra e o desenvolvimento do agronegócio Teixeira nos assegura que , “ (...) há um amplo território em todas as regiões do país para a execução da reforma agrária com obtenção via desapropriação, sem ameaçar a “eficiência” da grande exploração do agronegócio.” (TEIXEIRA, 2013 p.98).

É importante ressaltar aqui também que o agronegócio tem sua base não apenas nas grandes propriedades, ou seja, a média e a pequena propriedade também contribuem

com uma parcela significativa da produção agrícola destinada a exportação. Aliás, ao contrário do que a mídia costuma querer nos fazer crer, são as pequenas e médias propriedades que geram mais renda, mais emprego, mais produtividade. “Então, no discurso, os grandes proprietários usam o agronegócio para encobrir suas terras improdutivas” (OLIVEIRA, 2013 p. 159).

Todavia, os intelectuais que defendem o capitalismo agrário não pensam dessa forma, ou melhor, não querem aceitar que a desconcentração da terra não afeta o agronegócio. E eles não aceitam justamente porque o problema não é propriamente o agronegócio, e sim as terras improdutivas camufladas pelo agronegócio, as quais não podem ser desapropriadas, uma vez que na visão dos latifundiários elas são reservas patrimoniais de valor. Para muitos intelectuais não existem mais latifúndios no Brasil, porém infelizmente eles não só existem como também tem aumentado nos últimos tempos.

Pior que os mitos, são a violência e a brutalidade exercida no campo brasileiro para garantir a concentração fundiária nas mãos de poucos. Apenas para ilustrar, recorremos a uma matéria da Comissão Pastoral da Terra CPT, do ano (2015), em que a mesma denuncia uma série de assassinatos no Pará. Além de vários assassinatos, inúmeras formas de violência têm sido registradas, como destruição de ponte, destruição e roubo de casas e outros bens, disparo de armas de fogo, expulsão de famílias. De acordo com a CPT,

A violência provém de fazendeiros que ocupam áreas públicas que deveriam ter sido destinadas para fins de Reforma Agrária, por não terem sido cumpridos os termos do CATP - Contrato de Alienação de Terras Públicas. O cancelamento destes CATPs, com destinação das áreas para a reforma agrária é a solução para a violência, não só em Anapu, mas em muitas outras áreas como no sul de Rondônia, onde numa chacina, ainda não bem esclarecida, que ocorreu no dia 17 de outubro, foram mortas cinco pessoas. Aproveitando-se do fato de o governo

central estar encurralado por uma grave crise política e econômica, os latifundiários e empresários do agronegócio, apoiados na poderosa bancada ruralista, fazem prevalecer seus interesses e impõem, até mesmo pela força, sua vontade. A omissão do Estado brasileiro alimenta a certeza de impunidade, por isso os que praticam ações violentas não se intimidam, antes encontram em servidores públicos de diversas instâncias o apoio e o estímulo para seus atos. Enquanto o poder público não tomar as providências que a ele cabem, a intolerância, a perseguição e a violência vão campear livres. O sangue das vítimas da violência assassina está a clamar por justiça e a exigir que a terra seja destinada realmente àqueles que dela necessitam, não para a especulação e o enriquecimento de uns poucos.

Este é apenas um dos muitos exemplos que poderiam ser citados para mostrar a violência no campo brasileiro, infelizmente essa violência encontra-se espalhada por todo território brasileiro. Se por um lado os latifundiários buscam manter a concentração fundiária, por outro lado os movimentos sociais buscam a desapropriação e a desconcentração. E mesmo com todas as atrocidades que vem sendo praticadas no campo brasileiro, os movimentos sociais não se intimidam, o certo é que a luta continua.

E a luta continua porque apesar das várias políticas públicas educacionais para os povos do campo, como o Programa Nacional do livro didático (PNLD Campo) e o Programa Caminho da Escola, o certo é que os latifundiários querem “expulsar” os camponeses do campo, um exemplo, claro disso é o intenso fechamento de escolas rurais que vem ocorrendo. Mesmo com o parágrafo acrescentado pela Lei nº 12.960, de 27-3-2014 ao artigo 28º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), visando diminuir o fechamento das escolas rurais, pode-se dizer que muitas escolas ainda estão sendo fechadas.

Esse fechamento de escolas rurais não ocorre por acaso, apesar das justificativas serem devido ao custo para mantê-las com

um pequeno número de alunos, o certo é que se os atores do agronegócio precisam do campo “esvaziado”, um dos caminhos a serem seguidos realmente é o fechamento das escolas rurais,

Entendemos que o ato de fechar uma escola no campo tem implicações imensuráveis e um significado ao qual precisa ser pensado melhor: denuncia que algo não vai bem, não na escola, mas fora dela, ao seu redor (contexto): “o fechamento das escolas no campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo” (ALBUQUERQUE, 2011, p. única). P.197

Fechando as escolas, os filhos estudantes terão que migrar para a cidade se quiserem continuar estudando, e em muitos casos os pais têm que acompanhá-los, deixando assim o campo livre para a expansão do agronegócio, e conseqüentemente para a reprodução do capitalismo juntamente com suas contradições, injustiças e desigualdades.

É nesse conflituoso contexto que os movimentos sociais estão construindo a educação do campo. Assim na abordagem dessa temática no ensino de Geografia, os conflitos presentes no campo devem ser abordados. E não simplesmente os conflitos, (momento do embate), mas também, a causa, o porquê, desses conflitos também devem ser abordados.

Enfim, a educação do campo no ensino de geografia, deve ser abordada com ênfase na realidade do campo e da sociedade brasileira, respeitando a cultura, o modo de vida e as especificidades dos povos do campo, a fim de buscar alternativas para mudar essa realidade. Pois afinal, conforme é bem ilustrado por (FERNANDES, 2011), o campo é um lugar onde as pessoas podem morar, trabalhar e estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, sua identidade cultural. O campo não é o lugar apenas do latifúndio, do agronegócio, mas é também o lugar do camponês, dos quilombolas, dos povos indígenas. Assim o campo é o lugar da vida e, sobretudo da educação.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Luiz F./2011. Fechamento de 24 mil escolas do campo é retrocesso, afirma dirigente do MST. Disponível em: WWW.brasildefato.com.br/node/6734. Acesso em: 16 / jan./2016

ARROYO, Miguel Gonzales; A educação básica e o movimento social do campo, In: ARROYO, Miguel Gonzales CALDART, Roseli Saete; MOLINA, Mônica Castagna (Organizadores) Por uma Educação do Campo. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011

BRASIL. Cadernos SECAD 2 Educação do Campo: diferenças mudando Paradigmas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2007.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm acessado em 04/01/2016.

CAMACHO. R. S. A geografia no contexto da educação do campo: construindo o conhecimento geográfico com os movimentos camponeses Revista Percurso - NEMO Maringá, v. 3, n. 2, p. 25- 40, 2011 ISSN: 2177-3300 (on-line)

Comissão Pastoral da Terra – Secretaria Nacional Assessoria de Comunicação. Nota pública - Assassinatos, ameaças e agressões: o dia a dia de Anapu (PA). Goiânia, 11 de novembro de 2015.

FERNANDES. B. M. et al. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório).In. ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA. M. C. (Organizadores) Por uma Educação do Campo. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 p. 19-63

FERNANDES. B.M. Diretrizes de uma caminhada. In. ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA. M. C. (Organizadores) Por uma Educação do Campo. 5ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011 p. 133-145

GONÇALVES. S.R. Classes Sociais, luta de classes e movimentos sociais. In: ORSO. P. J.; GONÇALVES. S.R.; MATTOS. V. M. (organizadores) Educação e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2013 p. 65-94.

LIMA. T. C. S. MIOTO R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica Rev. Katál. Florianópolis v. 10 n. esp. p. 37-45 2007

OLIVEIRA. A. U. Barbárie e modernidade: as transformações no campo e o agronegócio no Brasil. In: STEDILE. J. P.; ESTEVAM. D. A questão agrária no Brasil: O debate na década de 2000. Expressão Popular, São Paulo, 2013 p. 103-172.

OLIVEIRA. A. U. Educação e Ensino de Geografia na Realidade Brasileira. In: OLIVEIRA. A. U. (org.). Para onde vai o ensino de geografia? São Paulo: Contexto, 2014 p.135 -144.

ORSO. P. J.; GONÇALVES. A educação na sociedade de classes: possibilidades e limites. In: ORSO. P. J.; GONÇALVES. S.R.; MATTOS. V. M. (organizadores). Educação e luta de classes. São Paulo: Expressão Popular, 2013 p. 49-64.

SILVA. L. M. O livro didático de Geografia no processo de construção da educação do campo no município de Uberlândia (MG). 2014. 67f. Monografia (Especialização em Geografia para as Séries Iniciais). Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, 2014.

TEIXEIRA. G. Os indícios do agravamento da concentração da terra no Brasil no período recente. In: STEDILE. J. P. (org.) A questão agrária do Brasil: o debate na década de 2000. São Paulo. Expressão Popular 2013. p. 89-102

A CONTRIBUIÇÃO DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA

UM ESTUDO DE CASO ACERCA DAS CONCEPÇÕES DE JOVENS DO ENSINO MÉDIO EM SÃO PAULO-SP

Larissa Kaye Nishiwaki

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão.

lari_nishiwaki@hotmail.com

Izabella Peracini Bento

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão

izabellaperacini@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como anseio apresentar uma proposta de pesquisa sobre a contribuição da Geografia escolar na formação para a cidadania de jovens do ensino médio. Embora a pesquisa ainda esteja em estágio intermediário de desenvolvimento considera-se pertinente trazer para a discussão, uma vez que, têm como objetivo geral compreender o papel da Geografia escolar na formação para a cidadania de jovens do ensino médio na rede estadual de ensino da cidade de São Paulo. É cada vez mais crescente, o número de pesquisas acerca das interrelações tecidas na cidade, envolvendo os jovens. Nota-se uma preocupação recorrente entre os pesquisadores no que tange as novas formas de apropriação da cidade, bem como, suas diferentes experiências e concepções, acerca das múltiplas conexões com o mundo. Considerando-se as duas últimas décadas, é possível tecer várias mudanças significativas na vida cotidiana dos jovens, e concomitantemente, da sociedade, dos arranjos urbanos, da economia, da política e do mundo em si. Por essa razão, vão surgindo várias inquietações e, na ânsia de compreender como se dá essa teia complexa, elege-se, uma, das várias, e quase infinitas, dimensões: a cidadania.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Jovens escolares. Formação para a cidadania.

Introdução

Este projeto está ligado à inquietações e estudos que venho desenvolvendo nos últimos meses, no âmbito dos seguintes eixos temáticos: ensino de Geografia, ensino médio, jovens escolares, e a formação para a cidadania. Trata-se de uma pesquisa que tem como intenção principal, compreender o papel da Geografia escolar, na formação

para a cidadania de jovens do ensino médio em São Paulo-SP.

A opção por estudar os jovens e suas concepções acerca da cidadania enquanto conteúdo escolar, bem como, as especificidades do ensino de Geografia que contribuem na formação para a cidadania, foi motivada por dois grandes motivos: o primeiro diz respeito ao crescimento de manifestações civis, com participação em massa

de jovens, nos últimos dois anos, no Brasil. O segundo motivo está relacionado à minha busca, enquanto pesquisadora, professora e cidadã, em fazer possíveis diagnósticos que possam vir a contribuir na formação para a cidadania dos jovens escolares.

Ao partir do pressuposto de que os jovens, em sua grande maioria, não têm apresentando concepções acerca da cidadania pautadas em uma formação comprometida com o real sentido de ser cidadão, acredito que o conceito de cidadania não tem sido apreendido por todas as suas esferas - a política, a ambiental, a cultural, a econômica e a histórica-social - de forma equilibrada e democrática. Ora, se os jovens não possuem uma concepção clara acerca da cidadania e do que vem a ser um cidadão, é muito provável que estejam encontrando dificuldades para nortear suas práticas cotidianas.

Ao situar esse suposto problema no contexto escolar e, em específico na disciplina de Geografia no ensino médio, indago: como a Geografia, enquanto disciplina escolar, pode potencializar uma formação para a cidadania de jovens? Para responder tal questionamento, que delimita o fio condutor dessa intenção de pesquisa, me apoiarei em teorias comprometidas com uma formação para a cidadania que contemplem a singularidades dos sujeitos, nesse caso, os jovens.

Estudos realizados por Callai (2000), Cavalcanti (2005, 2012, 2013), Castrogiovanni (2000), Damiani (2000), Kaercher (2000), entre outros, apontam para a importância do ensino de Geografia na compreensão dos fenômenos ocorridos no espaço geográfico, seja qual for a escala e elementos pretendidos. Portanto, a escolha desse escopo teórico se dá na possibilidade de investigar como as categorias de análise da ciência geográfica, podem subsidiar uma formação para a cidadania.

Investigar as juventudes do século XXI, tem sido uma tarefa assídua em várias áreas da ciência. Tal fato se comprova pela quantidade de trabalhos publicados

e organização de eventos científicos cuja temática central gira em torno dos jovens. Todavia, pensar sobre eles, exige um exercício que perpassa as esferas sociais, antropológicas, políticas, históricas, econômicas, entre outras. Nesse sentido, teóricos como Cassab (2009), Dayrell (2003) Novaes (2006), Pais (2003) e Turra (2011), nos ajuda a olhar para esses jovens com toda a atenção que o grupo demanda, alertando inclusive, sobre a sua pluralidade e diversidade dentro do mesmo. Nesse sentido, indago: Quem é esse jovem da cidade de São Paulo? Por onde ele anda? O que ele pensa?

Uma vez que, o “espaço” mais imediato dos jovens, é - ou deveria ser - nas salas de aula do ensino médio, acredito que uma análise do mesmo, é de extrema necessidade e relevância. Para pensar o panorama do ensino básico público e, em específico, o ensino médio em todas as suas particularidades, chamarei para a discussão teórica, Callai (2000), Oliva (1999) e Cavalcanti (2012), cujas essências e predominâncias de pensamento refletem a importância que esse período tem na formação da juventude, enquanto sujeitos sociais e cidadãos ativos.

Já para pensar a questão da cidadania, aponto como sendo pertinente, a priori, as contribuições apontadas por Damiani (1999), Gomes (2002), Oliva (1999), Santos (1987, 2006), Vlach (2011), entre outros, uma vez que caminham para uma noção de cidadania - da qual, comungo - vinculada à demanda de uma formação crítica, reflexiva e participativa dos jovens sob suas realidades.

Desta forma, a partir dos anseios que norteiam a temática em questão, a maior justificativa para realização desse estudo, dar-se-á na possibilidade de contribuir na trajetória do ensino de Geografia e, consequentemente, na formação para a cidadania dos jovens escolares. Acredito que conhecer as concepções que os jovens têm acerca da cidadania, bem como, suas aspirações, seu cotidiano e suas visões de mundo, pode auxiliar e muito em sua formação, assim

como, compreender como o conteúdo da cidadania, a partir da Geografia escolar, fornece subsídios substanciais no processo de formação desses jovens.

Metodologia

Como já foi apresentado, o maior anseio dessa pesquisa, é reunir subsídios que deem conta de responder como a Geografia, enquanto disciplina escolar, pode influenciar na formação para a cidadania de jovens escolares. Tal questionamento, parte do pressuposto de que a concepção de cidadania que têm permeado a vida cotidiana dos jovens, especialmente no ensino de geografia, não é vislumbrado a partir de toda sua complexidade. Resultando, dessa forma, em uma apreensão vazia de significados. Em outras palavras, a compreensão por parte dos jovens escolares, pode não ocorrer de forma clara e instrumentalizada, comprometendo assim, suas práticas e ações em seu cotidiano e espaços vividos.

Nesse sentido, torna-se essencial compreender o papel da Geografia escolar na formação para a cidadania. Assim como, conhecer as concepções que os jovens têm acerca da cidadania, suas aspirações, seu cotidiano e suas visões de mundo, e como isso pode auxiliar no processo formativo. Mas por quê, a Geografia? Cabe aqui, ressaltar que pensar a cidadania, é desenvolver, a priori, uma noção que primeiramente envolve, o sentido que se tem do lugar e do espaço no qual se vive. Uma vez que, o objeto de estudo da geografia, enquanto ciência, é o espaço geográfico, é pertinente que se comece a pensar seu papel potencializador na formação voltada a cidadania a partir desse ponto.

Para além desse problema central, é possível delinear alguns subproblemas. São eles: Quais são as concepções dos jovens escolares acerca da cidadania? Os livros didáticos contemplam a complexidade do conceito? E por fim, como o conteúdo relativo à temática é tratado em sala de aula? A partir dos questionamentos apontados, é possível

deduzir que os problemas não existem de forma isolada. Ou seja, eles coexistem em seus espaços-tempos. Não há como pensar em jovens escolares, sem admitir a complexidade que envolve o ensino médio. Assim como, não tem coerência alguma, pensar a formação para a cidadania, sem considerar a importância do ensino de Geografia. Sendo assim, proponho realizar essa pesquisa, perpassando todos os eixos mencionados, considerando suas singularidades e especificidades, mas principalmente, atentar e chamar a atenção para as importantes relações existentes entre eles.

Na intenção de responder aos questionamentos apontados, pretendo iniciar a pesquisa através de estudos teóricos realizando uma revisão literária coerente com os eixos temáticos apresentados, além de uma pesquisa documental que traga uma maior proximidade com a realidade em questão, sendo que tal procedimento ocorrerá durante todo o período da pesquisa. Após essas primeiras definições, terá início a pesquisa de campo. O espaço elegido são duas escolas da rede estadual de ensino da cidade de São Paulo, salientando que os sujeitos da pesquisa são os jovens do ensino médio. O ponto principal da pesquisa de campo, dar-se-á a partir de observações em sala de aula, com o intuito de caracterizar as concepções que os jovens vem apresentando acerca da ideia de cidadania. Durante esse período, será feita em concomitância, a aplicação de questionários aos alunos e a realização de entrevistas dirigidas com os professores a fim de captar informações que ajudem a traçar um perfil sobre esses jovens, em específico.

Resultados e Discussão

Por tratar-se de uma pesquisa em estágio intermediário, os resultados até então alcançados caracterizam-se por um estudo bibliográfico. Para pensar o ensino de Geografia, procurei reunir teóricos comprometidos com um processo significativo de aprendizagem. Nessa linha, Callai (2000),

Cavalcanti (2005, 2012, 2013), Castrogiovanni (2000), Damiani (2000), Kaercher (2000), entre outros, têm demonstrado, em seus estudos, uma recorrente preocupação no que tange a complexidade, especificidades e demandas da sociedade do século XXI, com ênfase no ensino de Geografia.

Compreender o papel potencializador da Geografia escolar na formação para a cidadania de jovens do ensino médio, pressupõe pensar, a priori, na formação de um pensamento espacial que instrumentalize a construção de conceitos geográficos. Nesse sentido, Cavalcanti (2012) alerta que a formação de conceitos pressupõe encontro e confronto entre conceitos cotidianos e conceitos científicos. Eis, aqui, uma fundamental contribuição da Geografia escolar, pois sua importância reside no fato de ser, para os jovens escolares, um instrumento potencializador de transformação da realidade e de construção de sua formação para a cidadania.

Em seus estudos, Cavalcanti (2005, 2012, 2013) têm ressaltado a importância de dar destaque à abordagem da cidade no ensino, a fim de contribuir com a formação do aluno. Destaca ainda que, aprender Geografia é aprender sobre o espaço geográfico e atuar nele, já que é um espaço social, concreto, em movimento e, portanto, transformável. Ainda de acordo com a autora:

“O ensino de cidade, nessa perspectiva, salienta as percepções e vivências cotidianas e fornece elementos teóricos para que seja possível refletir sobre elas, compreendendo esse espaço para além de sua forma física, como a materialização dos modos de vida. Essa abordagem contribui para o desenvolvimento de habilidades necessárias ao exercício cotidiano de apropriação dos lugares, ao acesso de seus espaços públicos, práticas fundamentais, para o usufruto pleno do direito à cidade.” (CAVALCANTI, 2013, p. 67)

Desta forma, fazer educação geográfica na escola é propiciar os elementos teóricos

e os meios cognitivos e operativos de desenvolver consciência da espacialidade das coisas, dos fenômenos, dos processos, enquanto integrantes da prática social, através de processos de aprendizagem que sejam significativos para esses jovens.

Ao encontro dessas concepções, Callai (2000) pontua que, uma das questões mais significativas, em Geografia, diz respeito à escala de análise que será considerada durante o estudo. Dessa forma, propõe-se o estudo do lugar para compreender o mundo. De acordo com a autora:

“Estudar e compreender o lugar, em Geografia, significa entender o que acontece no espaço onde se vive para além das suas condições naturais ou humanas. Muitas vezes a explicação pode estar fora, sendo necessário buscar motivos tanto internos quanto externos para se compreender o que acontece em cada lugar.” (CALLAI, 2000, p. 84)

O lugar como uma das principais categorias de análise da ciência geográfica, apresenta-se como um importante instrumento potencializador na construção e formação de conceitos dos alunos. Pensar por essa perspectiva, já aponta para um possível caminho teórico metodológico ao se pensar o papel da Geografia escolar na formação para a cidadania.

Outra possível contribuição da Geografia escolar se dá na possibilidade de desmistificação do ensino em sala de aula. Pensando no contexto do livro didático, é possível perceber que a Geografia, à primeira vista, parece ser uma disciplina muito formal, devido à variedade de conceitualizações que apresenta. A partir dessa ideia, Kaercher (2000), propõe:

“[...] um ensino não tão ‘formalizado’ – a partir de menos classificações, sem tantas nomenclaturas e memorização. Afinal, mais importante do que saber o que é um planalto é perceber que o relevo é modificado, tanto pela natureza como pelos seres humanos! Ser menos formalista equivale

a ser menos conteudista. O conteúdo não é o único objetivo, é um caminho (e eles sempre são muitos) para se ir além dele.” (KAERCHER, 2000, p. 137)

Nota-se a partir de tal concepção, a relevância de se estudar um conceito ou um conteúdo não só com o intuito de saber defini-lo, mas principalmente, com o objetivo de entendê-lo em sua extensão. Caracterizar as concepções que os jovens do ensino médio apresentam acerca do conceito de cidadania, por meio de aplicação de questionários diagnósticos, pode ser um importante procedimento, uma vez que, abre-se a possibilidade de analisar se os jovens estão apresentando uma concepção genérica “decorada” dos livros didáticos ou se já possuem uma concepção baseada em suas conceitualizações cotidianas.

Entendo que a apreensão e compreensão do espaço geográfico, apresentado aqui, como um produto social e historicamente construído, como também, segundo Castrogiovanni (2000), um conjunto de objetos e de ações que revela as práticas sociais dos diferentes grupos que vivem num determinado lugar, interação, sonham, produzem, lutam e o (re) constroem estão diretamente ligadas à uma formação voltada para a cidadania. Pensando ainda, no papel do ensino de Geografia, de acordo com o autor, pontua-se:

“A Geografia escolar, para dar conta desse objeto de estudo, deve lidar com as representações da vida dos alunos, sendo necessário sobrepor o conhecimento do cotidiano aos conteúdos escolares, sem distanciar-se, em demasia, do formalismo teórico da ciência.” (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 7)

É unânime dentre as teorias apresentadas, a importância de se observar as experiências e práticas cotidianas dos alunos, uma vez que, elas exprimem suas valorações, representações e referências. Pois, a partir da compreensão dessa realidade,

cria-se a possibilidade de potencializar a formação dos jovens escolares.

Pelo fato da pesquisa contemplar a dimensão da cidadania, é pertinente nesse momento, pontuar a importância e utilidade de um conceito em si. Segundo Lencioni (2008), todo conceito serve para se compreender a essência dos objetos, dos fenômenos, das leis e, nesse sentido, se constitui num instrumento de conhecimento e pesquisa. Desta forma, refletir acerca do conceito de cidadania a fim de propiciar usos e apropriações corretas, parece ser um caminho mais responsável para uma formação cidadã. Ainda, segundo Lencioni (2008) o conceito existe em movimento. Ele se modifica, se altera e se renova, e por isso, um conceito construído numa determinada época pode se alterar. Na medida em que o conceito é um reflexo do real e esse real está em permanente mudança, é natural que ele também se modifique.

Tratando-se do conceito de cidadania que remonta desde os tempos da pólis, na Grécia antiga, é possível dizer que já houveram inúmeras generalizações. Para além disso, existe o fato de alguns conceitos prescindirem de derivações. O conceito de cidadania, por exemplo, deriva de outros conceitos tão complexos quanto ele próprio, como cidadão e cidade, também em movimento. Pela condição de o conceito de cidadania estar relacionado às ciências humanas, ele pode apresentar variações a depender da literatura em questão. Ou seja, um único conceito pode apresentar definições diferentes à luz de teorias diferentes. Diante disso, é preciso realizar escolhas. Neste caso, escolhas teóricas.

No cumprimento do objetivo de que um conceito deve refletir aquilo que lhe é essencial, é possível dizer que o conceito em si é pobre em relação ao real. Todavia, ao se tratar do conceito de cidadania, um conceito que subsidia, incentiva e potencializa ações concretas, esse empobrecimento é nocivo. É comum ao ser solicitado aos alu-

nos que definam o que vem a ser cidadania para eles, ocorrer um vazio de significações e/ou representações. Na maioria dos casos, o conceito é definido apenas por uma perspectiva. Analisemos definições hipotéticas, por exemplo: “Cidadania é votar e escolher meus representantes”. Nesse caso, o conceito é definido apenas pela perspectiva do direito ao pleito.

Um outro exemplo: “Cidadania é cuidar bem do meio ambiente”. Já nessa definição, é ressaltado o dever de cuidar do meio e do espaço que se vive. Considera-se aqui, que mediante, a sociedade como ela é, em constante movimento, é necessário ter uma concepção mais embasada sobre a conceitualização da cidadania. Não necessariamente, isso significa negar todas as concepções existentes: “Cidadania é isso. Mas não é somente isso.”

Acredito que os jovens escolares necessitam conhecer as várias dimensões do conceito de cidadania, uma vez que, a partir dessa experiência e construção de conhecimento, possam potencializar suas ações, enquanto sujeitos sociais e cidadãos. Nesse sentido Milton Santos (1987, p. 130) propõe que o raciocínio tem de ser invertido. Devemos não mais partir dessa locação enviesada dos recursos, mas de uma explícita definição de cidadania concreta, ou seja, partir de uma lista efetiva dos direitos que constituem essa cidadania e que poderão ser reclamados por qualquer indivíduo.

AfirmariaGomes (2002, p. 129-130), cidadania é, portanto, hoje simultaneamente uma ideia muito valorizada, mas, ao mesmo tempo, imprecisa em suas significações. Portanto, é necessário apreender um objeto teórico, delimitando com precisão seus contornos. De maneira a se prevenir contra o uso indiscriminado de um conceito em voga que, todavia, pode se mostrar pouco profundo, devido à ausência de uma reflexão que o estructure.

Dessa forma, entendo, a priori, que o cerne da discussão sobre a cidadania se dá na

razão do cidadão, onde no próprio conceito, já é possível notar a existência de uma matriz territorial. Esta, por sua vez, é construída através de uma lógica de pensamento dialética que contempla a complexidade da vida humana chegando à um entendimento do sujeito social.

Com o intuito de pensar uma formação para a cidadania, acredito que é imprescindível que a mesma ocorra nas demandas de uma formação crítica, reflexiva e participativa dos jovens sob suas realidades. Sendo assim, é importante pensar o exercício da cidadania de uma perspectiva que vai além das práticas de direitos e deveres. Para Vlach (2011, p. 18):

“[...] a cidadania moderna, cujo ponto de partida é a Revolução Francesa (1789), diz respeito à vivência de direitos e deveres. Mas vai além da conquista de direitos, por sinal sempre se ampliando e diversificando na tentativa de se acompanhar o movimento, não linear, da sociedade. Vai além, porque a cidadania inclui, também, a autonomia do Ser, ou deve levá-lo à autonomia, sem a qual ele não participa ativamente da gestão da sociedade, que é de natureza política.” (VLACH, 2011, p. 18)

Elucidar esse primeiro ponto sobre as práticas de direitos e deveres no exercício da cidadania representa o início de uma formação que privilegia a consolidação de uma postura mais consciente. Mesmo que tal ação signifique a desconstrução de ideias e concepções já existentes, repensar matrizes conceituais é imprescindível, uma vez que o intuito é apreender a complexidade que gira em torno de “praticar a cidadania”.

Nesse sentido, existe ainda, a possibilidade de conceber a cidadania, a partir da vivência da cidade. Ou seja, a luta pela cidade, ou pelos direitos de viver a cidade pode ser uma forma de exercitar e/ou viver a cidadania. Partindo desse pressuposto como propõe Lefebvre (2001), não há mais uma possível dissociação entre o produto (a cidade) e os agentes produtores (os indivíduos, a sociedade).

Para que se possa compreender tal fenômeno, é necessário pensar sobre duas perspectivas: a cidade, como a paisagem a ser observada, com sua morfologia e suas formas arquitetônicas; e o urbano, um modo de vida, uma realidade não palpável, que é o conjunto das leis e das ações implícitas, que influencia e é influenciada pela cidade, em relação dialética. Ainda de acordo com o autor:

“Se comparo a cidade a um livro, a uma escrita (a um sistema semiológico), não tenho o direito de esquecer seu caráter de mediação. Não posso separá-la nem daquilo que ela contém, nem daquilo que a contém, isolando-a como se fosse um sistema completo.” (LEFEBVRE, 2001, p. 53)

Desta forma, situar os jovens escolares nesse contexto, contemplando suas experiências imediatas e cotidianas, e partindo da concepção que são ou deveriam ser sujeitos autônomos, já é uma das formas de conceber a cidadania. Nesse aspecto cabe a Geografia, cumprir efetivamente com sua tarefa de formar cidadãos, cientes de que o direito à cidade é um direito de todos. Em outras palavras, os jovens escolares, enquanto indivíduos em formação para a vida necessitam olhar para seus espaços cotidianos com mais criticidade, para, a partir daí, terem a possibilidade de desenvolverem práticas socioespaciais mais condizentes com seus direitos e deveres de viverem e conviverem na cidade e, assim, construir suas cidadanias.

REFERÊNCIAS

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 83-131.

CARLOS, A. F. A. Apresentando a metrópole na sala de aula. In: CARLOS, A. F. A. (Org). A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999. p. 50-61.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: _____. (Org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 11-81.

CAVALCANTI, L. S. A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2005.

_____. (Org.) Temas da Geografia na escola básica. Campinas: Papirus, 2013.

CASSAB, C. (Re)construir utopias: jovem, cidade e política. 2009. 228 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

DAMIANI, A. L. A geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, A.F.A. A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999. p. 50-61.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. Revista Brasileira de Educação, n. 24. p. 40-52, set.-dez. 2003.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

KAERCHER, N.A. Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em Geografia para além do livro didático. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000. p. 135-170.

LEFEBVRE, Henri. O direito à cidade. São Paulo: Centauro, 2001.

LENCIONI, Sandra. Observações sobre o conceito de cidade e urbano. São Paulo: Geosp n° 24, 2008. p. 109-123.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, M. I. M. de; EUGENIO F. (Orgs.). Culturas jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2006. p. 105-120.

OLIVA, J. T. Ensino de Geografia: um retardo desnecessário. In: CARLOS, A.F.A. (Org.). A geografia na sala de aula. São Paulo: Contexto, 1999. p. 34-49.

PAIS, J. M. Culturas Juvenis. 2.ed., Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 2003.

PAULA, F.M.A. Jovens migrantes na metrópole de Goiânia: práticas espaciais, (re)territorializações e redes de sociabilidade. 2013. 203 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2013.

SANTOS, M. A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed., São Paulo: Edusp, 2006.

_____. O espaço do cidadão. São Paulo: Nobel, 1987.

VLACH, V. R. F. Ensino de Geografia, Pesquisa, Referenciais teórico-metodológicos: a atuação dos jovens no mundo atual. In: CAVALCANTI, L.S. et al. Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2011. p. 13 – 25.

A INTERDISCIPLINARIDADE NO ÂMBITO DO ENSINO DA GEOGRAFIA

UM ESTUDO DE CASO

Fabricio da Mata Lucas
Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Câmpus Ituiutaba
fabriciolucas@iftm.edu.br

RESUMO

Analisar a Geografia no âmbito do ensino nos remete à necessidade de refletir sobre o raciocínio geográfico e espacial na vida do aluno, tendo em vista a importância de se construir a 'consciência espacial' ou geográfica que perpassa pelo ambiente escolar. Nesse processo, acreditamos que a organização e seleção dos conteúdos mais pertinentes bem como sua aproximação com os outros saberes e áreas permite uma maior integração do conhecimento. É nesse prisma que focamos a interdisciplinaridade como forma de estimular o aprendizado significativo, de forma que o aluno seja intermediado pelo professor e consiga refletir sobre seu papel na sociedade e as implicações dos diversos processos socioespaciais em sua vida. Para isso, analisamos o caso de um projeto interdisciplinar desenvolvido em um colégio de São Paulo, no qual focamos a relação interdisciplinar entre os temas e conteúdos trabalhados em Ciências e Geografia no ensino fundamental II. Utilizamos de diversos instrumentos tanto em sala de aula quanto fora, desde pesquisas, produção de textos, croquis, mapas conceituais, estudos do meio até a síntese final representada por apresentações em grupo, sendo possível visualizar a satisfatória relação de aprendizado dos alunos acerca dos temas.

Palavras-chave: interdisciplinaridade, educação geográfica, estudo do meio, ensino de Geografia.

Introdução

Para se pensar atualmente no ensino de Geografia como algo eficaz e capaz de despertar o pensamento crítico, a tomada de posição, participação e o referencial espacial dos alunos perante o mundo em que vivemos, é necessário repensar a relação entre teoria e prática. Os desafios são grandes, sendo necessário refletir a respeito da forma que tradicionalmente a Geografia vem sendo ensinada. É importante encontrar meios para transformar a aprendizagem em algo significativo que

articule os diversos saberes, no intuito de dar significado ou mesmo resignificar os conhecimentos.

Para Perrenould (2000: p.80), o trabalho em equipe conduz a “[...] procedimentos de projeto (que) favorecem aberturas pontuais, (possibilitando até mesmo) atingir atividades coletivas mais amplas”.

Diante disso, devemos considerar que ao longo do tempo o ensino escolar foi dividido em um sistema disciplinar que tem como referência os saberes e conteúdos produzidos no ambiente acadêmico. Para Pontuschka; Paganelli e Cacete (2009: p.108):

“a disciplinaridade ou um currículo disciplinar podem restringir-se apenas ao caráter cognitivo dos fatos e conceitos (dando ênfase apenas aos conteúdos conceituais). [...] Ao ampliar o conceito de conteúdo, devem ser considerados também os conteúdos procedimentais e atitudinais, que precisam estar presentes nas intenções do professor de Geografia quando da elaboração da programação da disciplina escolar”.

Esses novos conteúdos buscam integrar a relação ensino/aprendizagem. Para tornar a aprendizagem mais significativa, os conteúdos procedimentais estão relacionados ao modo pelo qual os alunos assimilam certas práticas que passam a fazer parte de suas vidas. Os conteúdos atitudinais consideram algumas atitudes e valores éticos, como o respeito à cidadania, à natureza, ao patrimônio, etc.

Nesse contexto, o presente artigo procura demonstrar a importância do ensino de Geografia calcado nos conteúdos vistos em sua forma mais ampla, abrangendo o âmbito interdisciplinar.

Quando se pensa em interdisciplinaridade, Fazenda (1994) destaca que “[...] é necessário existir uma relação de reciprocidade e mutualidade, visando uma atitude diferente frente ao problema do conhecimento”. O “diálogo” se torna a condição básica para existir a interdisciplinaridade. (FAZENDA, 1994 apud HASS, 2011: p.57.)

Para isso, apresentamos o projeto desenvolvido em um colégio da cidade de São Paulo intitulado “Saber e Fazer”, no qual a equipe pedagógica e o grupo de professores envolvidos estabeleceram as diretrizes e etapas do trabalho, no intuito de proporcionar aos alunos uma constante interação no processo de ensino aprendizagem.

Este trabalho acabou proporcionando um aprendizado significativo, sendo possível verificar diferentes habilidades abarcadas ao longo do projeto, calcadas no desenvolvimento de atividades variadas. Entre estas, podemos destacar a pesquisa e produção

de textos de autoria, a confecção de mapas conceituais, temáticos ou croquis e acima de tudo a capacidade de dialogar e expor o raciocínio de forma consciente, através de exposições diversas em classe ou fora dela.

Temáticas relevantes que estão presentes na Geografia do ensino básico foram abordadas de forma compartilhada, como, por exemplo: ‘relevo, rochas e seu uso’; ‘a origem, os tipos e usos das águas’; ‘a dinâmica climática’; entre outros que visaram identificar a ‘dinâmica territorial, natural e socioeconômica do Brasil’.

Metodologia

O presente trabalho está baseado em um projeto denominado “Saber e Fazer”, desenvolvido no ensino fundamental II em colégio da rede particular de São Paulo entre os anos de 2011 e 2014. Este trabalho procura analisar especificamente o trabalho do ano de 2014 e tem como foco a formação do aluno através de uma visão interdisciplinar ou até multidisciplinar, no intuito de aprimorar um “ser” ou cidadão ciente de suas ações e capaz de interagir e compreender os diversos problemas lançados no seu dia a dia. Para isso, as aulas foram pensadas e trabalhadas de forma compartilhada entre os componentes curriculares de Ciências e Geografia, sendo que todas as etapas foram previamente discutidas e organizadas tendo como referência a metodologia de projetos.

Os alunos foram organizados em grupos desde o início do ano letivo, sendo que todos os conteúdos levantados passaram pelas etapas de sensibilização e apontamento dos problemas, seguidos de discussão e levantamento de hipóteses, para em momento posterior através da realização de pesquisas dirigidas haver a retomada e o fechamento da sequência.

A cada assunto concluído os alunos produziram textos de autoria ou “esquemas” e até mesmo mapas conceituais, além da

apresentação de seminários que serviram para prepará-los visando à apresentação final do projeto para uma banca avaliadora. Durante o ano letivo também contamos com os trabalhos de campo ou ‘estudos do meio’, os quais tiveram a importância de aprimorar a relação entre teoria e prática no processo de ensino aprendizagem, reforçando a visualização das temáticas abordadas em sala.

Neste projeto, os alunos dos 6ºs e 7ºs anos do ensino fundamental estudaram algumas temáticas “comuns” às duas disciplinas e outras que não são comuns, porém, se inter-relacionaram através de um fio condutor que direcionou o trabalho, no intuito de abranger de forma mais completa o conhecimento através dos projetos.

Para Perrenould (2000: p.36), “[...] envolver os alunos em atividades de pesquisa e em projetos de conhecimento passa por uma capacidade fundamental do professor: tornar acessível e desejável sua própria relação com o saber e com a pesquisa”.

É importante adotar uma postura de aprendiz, na expectativa de atrair os alunos para o trabalho comum. Segundo o presente autor, “para que aprendam, é preciso envolvê-los em uma atividade de uma certa importância e duração, garantindo ao mesmo tempo uma progressão visível e mudanças de paisagem”.(PERRENOULD, 2000: p.36).

Discussão e Resultados

Uma forma de trabalho bastante significativa visa o estabelecimento de uma “integração entre os saberes”, de modo que mesmo em um sistema baseado essencialmente no cognitivo e nos conteúdos conceituais, o ensino poderá ser facilitado se houver o estabelecimento de inter-relações, nas quais precisa ficar claro para os alunos a sequência dos objetivos na proposta do professor.

“O professor de uma disciplina específica com uma atitude interdisciplinar abre a possibilidade de ser um professor pesquisador porque deve selecionar os conteúdos, métodos e técnicas trabalhados em sua disciplina e disponibilizá-los para contribuir com um objeto em interação com os professores das demais disciplinas”. (PONTUSCHKA; PAGANELLI E CACETE, 2009: p.145).

Nesse sentido, devemos refletir acerca da importância da interdisciplinaridade, como processo norteador de um ensino mais significativo e completo, de forma que o conhecimento possa ser apreendido e resignificado de maneira completa e não parcelado nas disciplinas isoladas. Esta ação deve ser incentivada no intuito de auxiliar no entendimento da realidade que permeia a vida do aluno, desde as implicações mais imediatas e locais até as escalas ‘mais amplas’ ou globais.

É importante refletir, segundo Cavalcanti (2008: p.43) acerca de uma Geografia que “[...] busca estruturar-se para ter um olhar mais integrador e aberto, tanto às contribuições de outras disciplinas quanto às diferentes especialidades em seu interior”. É necessário existir um olhar mais compreensivo e sensível também ao senso comum, no sentido de identificar as diferentes práticas espaciais das pessoas.

Durante a organização do trabalho, nos 6ºs anos os temas foram comuns tanto em Geografia quanto em Ciências, como o estudo dos solos e rochas, das águas e formação do planeta. O enfoque geográfico esteve presente na relação de apropriação dos espaços e recursos naturais pelo homem.

Nos 7ºs anos não existiu uma temática totalmente comum, no entanto, o “pano de fundo” dessa abordagem é um estudo sobre o Brasil. Dentro da abordagem geográfica trabalhamos a ocupação do território através do desenvolvimento de seus ciclos geoconômicos e da ocupação dos espaços rural e urbano, enquanto em Ciências, o enfoque foi mais direcionado na caracterização dos biomas brasileiros,

muito embora, este assunto tenha sido abordado mais sucintamente nas aulas de Geografia.

Nas aulas levantamos questões relacionadas aos conteúdos e em seguida houve a problematização dos temas. Do ponto de vista da Geografia, o foco esteve presente na espacialização dos fenômenos, bem como através da relação sociedade/natureza por meio da presença humana no processo de produção e reprodução dos espaços. Em seguida, os alunos foram estimulados a pesquisar em diferentes referências bibliográficas no intuito de criar o seu próprio entendimento acerca da temática levantada, para em um momento posterior compartilhar esse resultado em sala com os demais colegas. Essas discussões geralmente foram fechadas com alguma atividade avaliativa, seja um texto de autoria, um mapa conceitual ou uma apresentação em grupo.

Integrar temáticas e trabalhar habilidades comuns nos diferentes componentes curriculares são caminhos interessantes para uma aprendizagem significativa. No caso do presente projeto, existe também a forte conotação com o 'trabalho de campo ou estudo do meio', que visa aprimorar os conhecimentos trabalhados em sala. Nesse sentido, tais estudos ganham relevância como possibilidades profícuas de exercitar a observação, descrição, entrevista/diálogos e a identificação de muitos fenômenos retratados no dia a dia em sala.

No 6º ano o foco foi centrado na análise do rio Tietê, partindo da cidade de São Paulo e indo em direção a Barra Bonita (no médio Tietê a cerca de 270 km da capital). Nos 7ºs anos, nosso estudo se direcionou para o litoral sul do estado de São Paulo (Cananeia) e para a região do alto vale do rio Ribeira (PETAR – Parque Estadual Turístico do Alto Ribeiro). No primeiro estudo, os alunos trabalharam a observação como principal habilidade, sobretudo no intuito de verificar as modificações que ocorreram ao longo do curso do rio, desde os trechos

mais poluídos e impactados devido ao processo de urbanização decorrente da expansão da metrópole paulista até os trechos nos quais o rio encontra-se menos poluído.

O segundo estudo possui maior duração e teve como meta visualizar o domínio do bioma "Mata Atlântica" e seus diferentes ecossistemas, passando pela análise do relevo das cavernas e de todo o processo de ocupação destes espaços, com destaque para a preservação ambiental e seu uso turístico. Em ambos os estudos os alunos observaram a paisagem e suas modificações, realizaram entrevistas e receberam explicações acerca dos processos relevantes nos diversos lugares percorridos. No final de cada dia ocorreram discussões e em seguida os alunos produziram uma atividade que sintetizou o que foi visto no dia.

É possível identificar que "o estudo do meio é uma metodologia de ensino interdisciplinar que pretende desvendar a complexidade de um espaço determinado extremamente dinâmico e em constante transformação". (PONTUSCHKA; PAGANELLI e CACETE, 2009: p.173). Nessa visão, este estudo permite que professor e aluno se interajam em um processo voltado para a pesquisa, no intuito de haver uma cooperação entre professores e alunos na busca do conhecimento.

Em momento posterior ocorreu a retomada dos principais pontos vistos em campo, em seguida desenvolveu-se uma atividade de fechamento (mapa conceitual ou texto de autoria). Todos os assuntos levantados tanto em campo quanto em sala foram retomados e os alunos organizados em seus respectivos grupos. Neste momento, cada grupo preparou uma apresentação tendo como referência um dos temas sugeridos, para no final do ciclo do projeto defender os conceitos e ideias trabalhadas para uma banca examinadora composta por vários educadores.

Tornou-se perceptível verificar a aprendizagem dos alunos no decorrer das etapas

deste processo, tendo em vista que a avaliação é formativa, se estabelecendo ao longo do projeto, desde o levantamento inicial dos temas, passando pela pesquisa, pela observação de uma determinada realidade e da elaboração do produto final, ou seja, da apresentação. Na preparação da apresentação, os alunos confeccionam maquetes, mapas conceituais, mapas temáticos ou croquis e também apresentações no Power point.

Diante disso, foi possível verificar no ano de 2014 que de 40 alunos dos 7ºs anos, 35 conseguiram obter uma avaliação acima de satisfatória na apresentação, ou seja, 87,5% apresentaram o domínio básico dos conceitos mais relevantes. É notável ainda salientar que metade do número total de alunos avaliados nesta série, 50% deles conseguiu estabelecer relações desejáveis entre os diversos temas e suas possíveis consequências ou impactos. Podemos exemplificar o caso da ocupação territorial do cerrado brasileiro, a devastação da fauna e flora em muitas partes e a consequente expansão agropecuária.

Nos 6ºs anos, o domínio básico dos conteúdos e o desejável aprendizado durante a apresentação final também esteve presente entre 35 dos 40 alunos avaliados, totalizando 87,5%. As possibilidades de estabelecer relações entre os temas estiveram menos presentes, principalmente devido à própria idade cognitiva dos alunos. Mesmo assim, 10 alunos, ou seja, 25% conseguiram fazer alguma relação, como exemplo: 'o uso das águas dos rios e a consequente condição climática em uma determinada região', ou ainda, 'o processo de poluição e liberação de gases tóxicos na atmosfera e o aumento de doenças respiratórias'.

É possível refletir que a elaboração de um projeto que tem como foco estabelecer um trabalho comum não é nada fácil, pois conforme Perrenould (2000: p.83) destaca, "a cooperação nem sempre implica projeto comum". Isso significa que mesmo no tra-

balho individualizado de muitos professores e educadores podem ocorrer pequenas alianças, muitas vezes pontuais, o que não representa necessariamente um trabalho no formato interdisciplinar visando um projeto comum.

Para Fazenda, são cinco princípios básicos que devem subsidiar uma prática docente interdisciplinar: "humildade, coerência, espera, respeito e desapego". (FAZENDA, 1994 apud HASS, 2011: p.58.). Nesse sentido, o trabalho interdisciplinar deve ir além do ambiente escolar, se propagando em valores que deverão ser usados na vida.

A articulação dos conteúdos através das relações estabelecidas entre teoria e prática no manejo dos componentes curriculares representou um elo muito relevante no presente trabalho. Em muitos casos, determinados conceitos eram trabalhados de forma teórica em Geografia e reforçados no laboratório em Ciências. As reuniões periódicas com a equipe pedagógica lançavam os caminhos para as próximas etapas, levantando erros e acertos e o que deveria ser realizado no prosseguimento do trabalho.

A relação com o trabalho de campo ou estudo do meio deve também ser apontada como fundamental para articular o que foi previamente levantado e trabalhado em sala. Neste projeto, as entrevistas realizadas nos estudos do meio serviram para os alunos compreenderem a visão de moradores e de representantes da esfera pública. Sendo assim, os alunos dos 7ºs anos que realizaram entrevistas na região do PETAR conseguiram perceber as diferenças entre o discurso oficial do poder público e o descontentamento da população local em relação a algumas áreas. Em 70% dos casos, os moradores demonstraram algum tipo de descontentamento em relação ao desenvolvimento socioeconômico local na região analisada, especificamente na geração de empregos, já que a maior parte da região encontra-se em uma área de preservação.

Nos 6ºs anos ficou evidente o descaso com a vida do rio Tietê ao longo do tempo e, conseqüentemente, como a população residente em cidades que margeiam o rio como Santana de Parnaíba ou Pirapora de Bom Jesus se acostumaram com o odor desagradável e a paisagem marcada pela poluição. Ficou perceptível para os alunos que essas mazelas que marcam a paisagem do rio são decorrentes de um modelo urbano-industrial que caracterizou o crescimento da metrópole paulista. Entre os moradores entrevistados, em 100% dos casos a presença do rio apareceu como um fator negativo para a vida deles, ou seja, gerador de “repulsão” da população.

Nosso projeto, portanto, se organizou em torno de uma atividade pedagógica precisa, a qual trabalhou com toda sequência didática proposta, mas que acima de tudo garantiu o retorno e fechamento através de uma avaliação expositiva, o que permitiu ainda, a auto-avaliação por parte dos alunos e também do grupo de educadores envolvidos.

Pensar a educação geográfica neste âmbito é sistematizar um planejamento prévio que estabeleça o diálogo entre as diferentes disciplinas, combinar as etapas e finalidades que se espera obter. O trabalho pode ser proposto a partir de um tema gerador ou norteador, no intuito de conduzir um estudo que parta da realidade local e do entorno até aspectos presentes em escalas mais amplas, sejam eles sociais, políticos, econômicos ou naturais.

“A educação geográfica, por sua vez, realizada com os conhecimentos da geografia escolar, leva em conta que os interesses, as atitudes e as necessidades sociais e individuais dos alunos mudam em decorrência [de uma] nova realidade espacial”. (CAVALCANTI, 2008: p.43)

Esta realidade é vivenciada e extremamente complexa, com a necessidade cada vez mais presente de relacionar os fatos e

acontecimentos locais aos contextos mais amplos e globais.

No caso específico da Geografia, existem as mais amplas possibilidades de se articular os conteúdos, desde a noção mais imediata com o local, seja ele o pátio, a quadra, a praça, ou até o bairro da escola. Podemos, por exemplo, articular temas que enfatizem a preocupação do aluno com o ambiente que ele está inserido (urbano ou rural) e, em que medida isso influencia na sua vida e como este enquanto ser ativo e transformador modifica tal ambiente.

Nesse prisma, as diversas práticas de ensino vêm sendo renovadas, especificamente no caso da Geografia, “busca-se articular os conteúdos com a vida social cotidiana e a escola, e (essas práticas) tem, assim, o papel de promover a formação geral e a construção de interpretações de mundo”. (CALLAI; CAVALCANTI e CASTELLAR, 2012: p.87).

Pensando em ampliar essa educação geográfica, capaz de trazer à tona ou mesmo transformar o raciocínio geográfico na vida do aluno, torna-se possível verificar que o trabalho em grupo e interdisciplinar demonstra possibilidades de identificar o ‘real’, ou seja, de contemplar as ações naturais, políticas e sociais que permeiam a vida de cada um de maneira articulada.

O ponto fundamental levantado neste trabalho é sem dúvida possibilitar que o aluno (jovem ou mesmo criança) consiga pensar e atuar de modo mais autônomo, utilizando sua criatividade e trilhando estratégias e metas para resolver problemas e tarefas propostas. Essa busca pela autonomia deverá ser referência no ambiente escolar e se possível tornar-se um hábito que contemple outros ambientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CALLAI, Helena Copetti; CASTELLAR, Sonia Maria V. e CAVALCANTI, Lana de Souza. (Organizadoras). Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas – SP: Papyrus, 2008.

HAAS, Celia Maria. Interdisciplinaridade em Ivani Fazenda: construção de uma atitude pedagógica. In Revista CEMOrOc-Feusp / IJI-Univ. do Porto, 2011.

PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. – Porto Alegre: Artmed, 2000.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei (Organizadoras). Para ensinar e aprender Geografia. 3ªed. - São Paulo: Cortez, 2009.

UMA REFLEXÃO SOBRE A ABORDAGEM E IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA DO AMAZONAS NO PRIMEIRO ANO DO ENSINO MÉDIO

Nildenir da Costa Piro

*Professora – Secretaria de Educação/SEDUC-AM
nildenipiro.geo@gmail.com*

Ricardo José Batista Nogueira

*Prof. Dr. Universidade Federal do Amazonas/UFAM
nogueiraricardo@uol.com.br*

RESUMO

Neste trabalho foi realizado uma abordagem da geografia do Amazonas no primeiro ano do ensino médio, uma reflexão sobre a importância do conhecimento local e regional em sala de aula. Sua origem está relacionada aos anseios e questionamentos de professores diante da necessidade e dificuldade de incluir e ensinar geografia do Amazonas no cotidiano escolar. Para alcançar esses objetivos a metodologia aplicada foi de levantamentos bibliográficos com relação a temática e realização de entrevistas com os alunos do primeiro ano do ensino médio. O resultado da pesquisa ocorreu mediante reflexão acerca da Proposta Curricular do Ensino Médio, contextualização do ensino de Geografia com a legislação educacional brasileira (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), de autores que trabalham com a temática e análise quantitativa e qualitativa dos dados coletados em campo.

Palavras-chave: Reflexão; ensino; Geografia do Amazonas.

Introdução

A Proposta Curricular de Geografia do Ensino Médio é um documento que orienta a educação no estado do Amazonas nessa disciplina e segundo essas orientações destaca-se a competência: compreender seu entorno social e atuar sobre ele, sendo esta uma das competências essenciais a serem desenvolvidas pelos educandos no ensino fundamental e médio.

No ambiente escolar a apreensão do conhecimento regional e local é de suma

importância na formação do cidadão, identidade cultural, social, ambiental e econômicas e na valorização do conhecimento do espaço, contextualizando-o no espaço nacional e global. A partir das Orientações Curriculares do Ensino Médio apud Brasil (2006, p.53), ressalta-se esses dois conceitos e suas articulações:

Lugar: manifestação das identidades dos grupos sociais e das pessoas; Noção e sentimento de pertencimento a certos territórios; Concretização das relações sociais vertical e horizontalmente. Região: se articula com território, natureza e sociedade quando

essas dimensões são consideradas em diferentes escalas de análise; Permite a apreensão das diferenças e particularidades do espaço geográfico.

O conhecimento sobre o Amazonas inserido no contexto Amazônico apresenta-se como um grande desafio no ensino de geografia. Conforme Migueis (2011, p. 9):

São raros os textos que o apresentem didaticamente aos alunos e professores tanto pelo elevado nível técnico das informações que tornam difícil o acesso especialmente os discentes constituem – sem se considerarem fatores como disponibilidade do texto e valor da obra, os quais igualmente dificultam o acesso a essas produções do conhecimento.

Este estudo tem como relevância a reflexão acerca do ensino de geografia do Amazonas dialogando com documentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Proposta Curricular do Estado do Amazonas (PCEA), documentos que guiam a educação brasileira e levantamentos bibliográficos de autores que trabalham com a temática e literaturas afins. Dados sobre o conhecimento e anseios dos alunos sobre a geografia do Amazonas.

O interesse pelo tema tem sua origem relacionada aos anseios e questionamentos de ordem pessoal e de professores diante da necessidade e dificuldade de inserir, contextualizar e ensinar geografia do Amazonas em sala de aula. Mediante a observação diária em sala de aula das dificuldades e carências dos alunos em relação ao conhecimento sobre seu estado. Desses anseios surgem as questões: Como os documentos oficiais da educação do estado abordam o ensino da geografia do Amazonas? Quais os anseios dos alunos em relação ao conhecimento sobre seu estado?

Metodologia

O objetivo deste trabalho é analisar a abordagem da Geografia do Amazonas no primeiro ano do ensino médio, fazendo uma reflexão sobre a importância do conhecimento local/regional em sala de aula. Para alcançar esses objetivos a metodologia aplicada foi levantamentos bibliográficos com relação a temática e realização de entrevistas com os alunos do primeiro ano do ensino médio para levantamentos de dados para uma análise quantitativa e qualitativa.

Contextualizando o ensino de Geografia

O que é Geografia? A Geografia ao longo de seu desenvolvimento enquanto ciência adquiriu uma diversidade de conceitos, foi influenciada por várias correntes de pensamentos e ideologias. Num momento como uma ciência de abordagem tradicional caracterizada pela descrição, classificação e fragmentação do espaço. Noutro como geografia nova ou quantitativa utilizando-se dos modelos matemático-estatísticos que quantificavam o espaço geográfico sem considerar as peculiaridades espaciais. Ou fundamentada no materialismo histórico e na dialética delineia-se a geografia crítica que parte da análise da relações do homem e da natureza para compreender o espaço.

No Brasil a Geografia consolida-se a partir da década de 1930 influenciada pela corrente francesa que norteou as primeiras gerações de pesquisadores brasileiros e o trabalho pedagógico dos docentes. (MORAES, 1987 apud PONTUSCHKA, 2009). Nessa Geografia Tradicional o conhecimento é dado pela descrição e observação dos fenômenos e elementos presentes. A partir dos anos 60, surge uma tendência crítica influenciada pela ideologia marxista, cujo centro de preocupações passa a ser as relações entre a sociedade, o trabalho e a natureza na produção do espaço geográfico.

Essa corrente considera que não basta observar, descrever e explicar o mundo, é preciso transformá-lo.

Nogueira (2011, p. 229) afirma que de modo geral a partir da década de 70 a renovação do pensamento geográfico começou a ocorrer dentro e fora das universidades que também influenciou o ensino de geografia nos níveis escolares, assim como nos livros didáticos. O autor ainda diz que:

O tratamento dado a diversos temas neste material didático – paisagens, regiões, divisão do mundo, Estados-nacionais, Natureza, urbanização, industrialização, agricultura, meio ambiente, etc., ganhou novas abordagens, procurando instigar os alunos a pensarem desde o seu mundo mais imediato até outras escalas em nível regional, nacional e global.

Em um longo processo histórico de rupturas e continuidades a Geografia foi se consolidando como ciência que entre conflitos e embates das diversas correntes de pensamento foi formando seus conceitos-chaves como região, paisagem, espaço, lugar e território que guardam entre si forte grau de parentesco, pois todos se referem à ação humana modelando a superfície terrestre

Enquanto conteúdo curricular a Geografia é reconhecida como de suma importância no processo educativo, pois permite a percepção do mundo e suas transformações, contribui para a formação e a consolidação da cidadania na sociedade. De acordo com Pontuschka (2009, p.38):

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e histórica, entendendo melhor o mundo em seu processo ininterrupto da transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia.

A elaboração e organização de documentos indispensáveis e essenciais que orientariam

os caminhos da educação brasileira estão contextualizados com as rápidas e diversas transformações da sociedade. Em 1996 é criada a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDBEN), regulamentada em 1998 pelas Diretrizes do Conselho Nacional de Educação e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais. Essa nova lei da educação

[...] procurou atender a uma reconhecida necessidade de atualização da educação brasileira, tanto para impulsionar uma democratização social e cultural mais efetiva, pela ampliação da parcela da juventude brasileira que completa a educação básica, como para responder a desafios impostos por processos globais, que têm excluído da vida econômica os trabalhadores não qualificados, por causa da formação exigida de todos os participantes do sistema de produção e de serviços (BRASIL, PCN+, p.8)

Os documentos que orientam a educação brasileira apresentam a construção da cidadania como um dos elementos fundamentais da educação, na qual a escola deve desenvolver nos alunos competências e habilidades, para que o mesmo possa vivenciar o pleno exercício dessa cidadania. As Orientações Curriculares para o ensino médio apresentam como objetivo da Geografia [...] “compreender a dinâmica social e espacial, que produz, reproduz e transforma o espaço geográfico nas diversas escalas (local, regional, nacional e mundial)”. (BRASIL, p. 44).

No mundo vivido é possível o aluno compreender a vida que o cerca, o mundo, as relações sociais, a forma como os humanos se relacionam com a natureza e entre si, que faz parte da vida em sociedade. Para Lopes (2010, p. 61) o aprendizado acontece por meio da percepção do mundo do qual estamos inseridos que é o mundo vivido, onde nossas experiências nos remetem as diferenças sociais, aos nossos dilemas diários, aos contrastes.

É essa geografia que permite ao aluno uma percepção do mundo atual articulada

ao seu lugar vivência e ao seu cotidiano. Bem como contribui que alunos e professores possam comparar, analisar, relacionar os conceitos e/ou fatos como um processo necessário para a construção do conhecimento. (BRASIL, p.45)

A abordagem do ensino de geografia do Amazonas

No contexto da ciência geográfica muito tem se discutido sobre a abordagem regional da geografia em sala de aula. Tanto pela visão histórica de ensino regional enciclopédico e descritivo e da visão cívico-patriótico instituída ao longo da ditadura militar. Segundo Ribeiro (2014, p. 235) do regional e do local ainda temos a visão do bandeirante desbravador, do índio que contribui para o folclore e para cultura regional, ou das riquezas naturais que tornam a região privilegiada.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) segundo o artigo 26, garante a temática regional no ensino das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Essa parte diversificada do currículo é proposta para atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (LDB, p.31)

A abordagem da temática regional objetiva desenvolver e consolidar conhecimentos de forma contextualizada, como conhecimento singular e parte do geral. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN, p. 32) enfatizam que a parte diversificada do currículo [...]enriquece e complementa a base nacional comum, prevendo estudo das características regionais e locais da so-

cidade, da cultura, da economia e da comunidade escolar. Os PCNs (AMAZONAS, p.16) apresentam a garantia de que todos tenham, mesmo em lugares e condições diferentes, acesso a habilidades consideradas essenciais para o exercício da cidadania. Cada estado, município e escola tem autonomia para elaborar seu próprio currículo, desde que atenda a essa premissa. A Proposta Curricular de Geografia do Estado do Amazonas determina:

Mas para que esse aluno possa ter o arcabouço teórico precisa conhecer o seu entorno, ou seja, ele precisa ser e estar no mundo, daí, então, que ele partirá para a construção da sua identidade, da sua região, do seu local de origem. Somente após a sua inserção na realidade, com suas emoções, afetos e sentimentos outros, é que ele poderá compreender o seu entorno em uma projeção, compreendendo as suas descontinuidades mais ampliadas, ou seja: somente assim ele poderá ser e estar no mundo. (2012, p. 13)

O Amazonas é o maior estado do Brasil e ao contrário das muitas visões que geralmente remetem as suas características naturais, possuem uma complexa e rica diversidade humana, social, econômica, cultural e política. Na proposta curricular de geografia os conteúdos segundo a temática regional têm uma abordagem a partir de uma visão naturalista e ecológica no contexto amazônico. As competências relacionadas a estes conteúdos revelam uma geografia humana onde a relação e contextualização do conhecimento é segundo as questões e problemáticas ambientais e as transformações espaciais. Analisando geralmente a relação homem e natureza numa perspectiva ecológica e não as relações entre homens. Essas competências tem sua ótica orientada para o produto da ação humana, não para os processos sociais que a engendram. Apresentando-se como uma geografia humana e não social (MORAES, p. 93)

Portanto, uma das bases para compreender o Amazonas é apreender sua história, sua formação territorial, social, econômica e humana. É um processo escolar contínuo, e sua prática depende da reflexão e do debate.

Resultados e conclusões das entrevistas

Para investigar os anseios dos alunos em relação à geografia do Amazonas foi realizada uma pesquisa de campo na escola Estadual Deputado Josué Cláudio de Souza, localizada no bairro do Coroadó, Zona Leste, na cidade de Manaus, em que 177 alunos do 1º Ano do Ensino Médio foram entrevistados. Os gráficos apresentados abaixo configuram os resultados palpáveis dessa pesquisa.

Em levantamento sobre a importância de estudar geografia do Amazonas observa-se que enriquecer o aprendizado se destaca percentualmente, vista a necessidade que os alunos demonstram em enriquecer sua bagagem cultural sobre o estado. Diariamente os alunos consideram a importância de conhecer o estado Amazonas, confirmado pelo percentual apresentado. Alguns consideram importante estudar com objetivo de se preparar para os exames do SIS (Sistema de Ingresso Seriado) da Universidade do Estado do Amazonas e PSC (Processo Seletivo Contínuo) da Universidade Federal do Amazonas e um percentual baixo não considera importante estudar sobre o Amazonas.

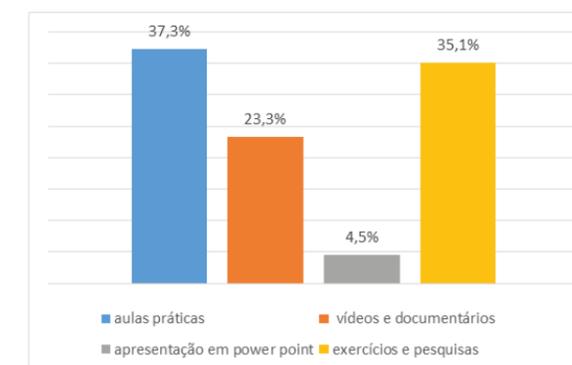
Gráfico 01—Por que estudar geografia do Amazonas é importante para você?



Fonte: Nildenir Piro.

Ao analisar que atividades os alunos consideram mais importante para a aprendizagem nas aulas sobre geografia do Amazonas constatou-se que as aulas práticas chamam mais atenção do aluno, pois proporcionam a associação do conhecimento teórico com a prática. Os exercícios e pesquisas ganharam um percentual não esperado, pois sendo uma atividade mais comum e tradicional no cotidiano escolar que muitas vezes representam a fonte de muitas frustrações para o professor com queixas constantes de que os alunos não realizam suas atividades. Já os vídeos, documentários e apresentação em power-point que esperava-se destacar, pois são instrumentos tecnológicos e midiáticos que exploram o uso de imagens e sons, tiveram uma indicação menor.

Gráfico 02: Que tipo de atividade você considera mais importante para sua aprendizagem nas aulas de geografia do Amazonas?



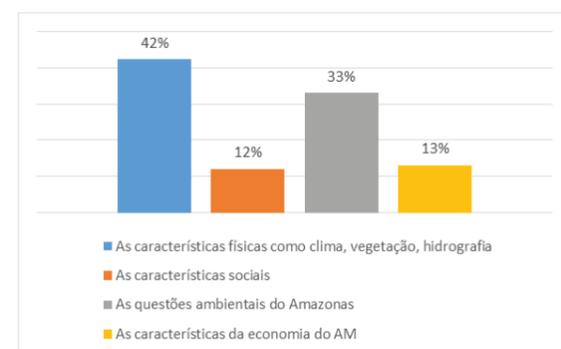
Fonte: Nildenir Piro.

Outro dado importante apresentado no gráfico 03 diz respeito aos assuntos da geografia do Amazonas que os alunos gostariam de aprender mais. Sobressaindo os conteúdos relacionados às características físicas, como clima, vegetação e hidrografia. Esse resultado é compreendido a partir das próprias características físicas e naturais do Amazonas no contexto floresta Amazônica com sua biodiversidade e grandiosida-

de sempre ressaltada, rio Amazonas como maior rio em volume d'água e extensão do planeta e o clima quente e úmido característico do estado.

Consequentemente, as questões ambientais do Amazonas aparecem em seguida, afinal a problemática ambiental relacionada poluição, desmatamento, aquecimento global, poluição da água são sempre abordadas na escola. Já os conteúdos sobre as características sociais e características econômicas do Amazonas foram menos mencionados, deduz-se esse resultado ao fato de que nessa série os aspectos sociais e econômicos não serem o foco no livro didático nem nos conteúdos. As categorias da geografia, Linguagem cartografia, Mapas e representação cartografia, As Novas tecnologias de representação cartografia, o solo e suas camadas, as bacias hidrográficas, vegetação e os grandes biomas, questões ambientais contemporâneas são os alguns dos conteúdos abordados nessa série.

Gráfico 03: Que assunto sobre a geografia do Amazonas você gostaria de aprender mais?



Fonte: Nildenir Piro.

Fonte: Nildenir Piro.

A reflexão proposta evidencia o potencial de aprendizagem que podem ser explorados através do conhecimento do espaço local e regional e de como é possível criar um pensamento crítico e reflexivo entendendo a realidade, o espaço vivido, a sociedade e o planeta como uma unidade dialética. Nos

fazem refletir e repensar as metodologias, os conteúdos, e as formas de ensinar. Refletir a partir do contexto geográfico que qualquer que seja a opção teórico-metodológica adotada pelo professor, deve-se levar o aluno a ter uma visão da complexidade social do mundo. Sendo ainda uma oportunidade de rever conceitos, valores e da educação que está sendo construída para o futuro.

Considerações finais

“A educação escolar reflete um direito e representa componente necessário para o exercício da cidadania e para as práticas sociais”(BRASIL, DCN, p. 150)

Os caminhos da educação brasileira percorrem por um longo processo histórico, tem em seu delineamento a apreensão de momentos políticos, econômicos, culturais, sociais que ao longo do tempo foram sendo assimilados, descartados, marginalizados, contextualizados, enfim, como a própria ciência geográfica possibilita explicar, é construída a relação dos homens com o seu espaço geográfico. Atualmente essa educação permanece em construção, é processo contínuo. Em plena reflexão de seus valores, seus objetivos, suas perspectivas futuras diante de uma sociedade globalizada, da infinita gama de saberes e conhecimentos acumulados.

Para que o conhecimento dos espaços seja pertinente, a educação deve torná-los visíveis. Seguindo esse pensamento pode-se pensar o ensino em geografia nesse propósito, como ciência geográfica multidisciplinar que oferece uma diversidade de modos para compreender o espaço geográfico fundamentada em seus conceitos de natureza, paisagem, espaço, território, região, rede, lugar e ambiente incorporando também dimensões de análise que contemplam tempo, cultura, sociedade, poder e relações econômicas e sociais.

Este artigo não buscou enfatizar uma discussão sobre o conceito e as contradições do conceito de região, mas sim refletir sobre a importância de como o conhecimento em escala regional e local pode influenciar numa aprendizagem significativa e na construção do aluno como cidadão.

Freire (1996, p. 30) confirma muito bem esse pensamento quando afirma “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”. Proporcionando assim a possibilidade de discutir com os alunos a realidade concreta e associá-la a disciplina cujo conteúdo se ensina ou estabelecendo “uma ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos”. Sob esse viés pode-se concretizar uma educação que encaminhe o aluno a transformar as informações em conhecimentos e que vivencie assim a cidadania através da reflexão crítica.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. Proposta Curricular de Geografia para o Ensino Médio. – Manaus: Seduc – Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino, 2012. 70 p.

BRASIL. Bases Legais/Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006, 109 p.

BRASIL. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações Curriculares para o ensino médio; volume 3)

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. p.562, 2013. – Brasília.

BRASIL. PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros curriculares nacionais. Ciências Humanas e suas Tecnologias. Ministério da Educação. 104p. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasHumanas.pdf> Acesso em: 12 de setembro de 2015

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 34. ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148p.

LOPES, Jaime Sergio Frajuca. Professor-Pesquisador em educação geográfica. (Coleção metodologia do Ensino de História e geografia; v.4) - Curitiba: Ibpex, 2010. 183p.

MIGUEIS, Roberto. Geografia do Amazonas. Manaus: Valer, 2011.

MORAES, Antônio Carlos Roberto. Geografia: Pequena História Crítica. São Paulo :Hucitec, 1994

NOGUEIRA, Ricardo. Estados-nacionais, Fronteiras e o Ensino de Geografia. In..Fronteiras em foco/ Edgar da Costa, Gustavo Villela Lima da Costa, Marco Aurélio Machado de Oliveira, organizadores. – Campo Grande, MS : Ed. UFMS, 2011. 344 p. :il. ; 21 cm. – (Fronteiras)

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N.H. Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.383p.

RIBEIRO, Miriam Bianca do Amaral. Amazônia Legal - História e Geografia - 4º e 5º anos: volume único: ensino fundamental: anos iniciais. 1 ed.- São Paulo: Editora FTD, 2014

O ENSINO DOS CONTEÚDOS RELATIVOS AO CAMPO E OS LIVROS DIDÁTICOS DE GEOGRAFIA

*Helena de Moraes Borges
Instituto de Estudos Socioambientais (IESA/UFG)*

RESUMO

A partir da metodologia de análise crítica do discurso, três livros didáticos adotados em escolas campo de estágio da UFG foram analisados de modo a observar qual é a abordagem sobre o campo, e quais elementos predominam nos livros sobre essa temática. Os livros dão ênfase nos processos produtivos que se dão no campo e pouco abordam o modo de vida campesino e aspectos da ruralidade. O processo de constituição da estrutura agrária brasileira, de fundamental importância para a compreensão da questão agrária nem sempre é abordado nos livros. Os elementos observados foram relacionados às respostas obtidas em questionários aplicados aos professores que utilizam os livros didáticos aos quais nos referimos. Desse modo, percebemos que os professores utilizam os livros de maneira consciente e crítica às limitações que os mesmos possam apresentar.

Palavras-chave: Campo, Livro Didático, Ensino de Geografia.

Introdução

O presente artigo consiste nos resultados de um trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Geografia, realizado no Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás, sob orientação da Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti. No trabalho apresentado à banca foram discutidos aspectos como: as particularidades e relações entre conteúdo escolar e conteúdo acadêmico, o conteúdo campo nas propostas curriculares, e os livros didáticos na avaliação do PNL. Para este artigo, optamos por apresentar os resultados desta investigação, que se limita aos resultados da pesquisa.

Um dos motivos instigadores para a realização da pesquisa foi a observação de que

há poucos estudos que versam sobre o ensino dos conteúdos referentes ao campo, e por considerar que este não é um tema simples de ser abordado em sala de aula, haja vista que dele surgem questões polêmicas e que causam debates entre os alunos. Sendo assim, o trabalho foi realizado com o objetivo de compreender a abordagem dos temas referentes ao campo nos livros didáticos.

O livro didático como objeto de análise justifica-se pelo fato de ser um instrumento metodológico muito utilizado em sala de aula e o modo como os livros didáticos abordam o campo, pode exercer influência significativa na atuação do professor, pois é neste instrumento que a maior parte dos docentes se apoia para planejar suas aulas (DÁVILA, 2008). O critério de seleção dos livros didáticos foi a sua utilização em escolas em que se

desenvolvem as atividades de estágio obrigatório do curso de licenciatura em Geografia do IESA/UFMG.

A escolha da análise de livros do sétimo ano se deu devido às indicações dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)(BRASIL, 1998), pois segundo este documento é nesta fase da escolarização que o conteúdo campo é predominantemente abordado nas aulas de Geografia.

Além da análise dos livros didáticos, aplicamos questionários aos professores de Geografia como intuito de compreender a utilização dos livros didáticos e o modo como os docentes percebem a abordagem dos conteúdos relativos ao campo. Percebemos que a análise dos livros foi ao encontro das colocações dos professores.

Sendo assim, apresentaremos nesse trabalho a metodologia utilizada na pesquisa, os apontamentos a partir da análise dos livros didáticos e resultados dos questionários direcionados aos professores de Geografia.

Metodologia

A análise do conteúdo campo presente nos livros didáticos se deu por meio da análise crítica do discurso (DIJK, 2008), metodologia que em Cisternas (2012) “permitiu desvelar as contradições do discurso governamental, do discurso escrito presente no livro didático e do discurso oral dos próprios autores do texto.” (p.16). Vale destacar, conforme salienta Cisternas (2012) que a análise crítica do discurso preocupa-se com os problemas sociais, ou seja, considera as implicações do contexto em que o livro didático foi elaborado em seu conteúdo, por exemplo.

Para compreendermos o modo como os professores percebem os conteúdos relativos ao campo nos livros didáticos ocorreu a aplicação de questionários, que foram estruturados a partir de perguntas sobre a utilização do livro, e sobre o modo como abordam os temas relativos ao campo. O

questionário estrutura-se em três partes: a primeira delas é referente aos aspectos da formação do professor, a segunda concerne à utilização do livro didático em seu âmbito geral, e a terceira refere-se à percepção do professor sobre os conteúdos referentes ao campo.

Resultados e Discussão

Com intuito de compreender modo como as temáticas referentes ao campo são abordadas, a análise crítica do discurso foi realizada nos seguintes livros didáticos do sétimo ano do Ensino Fundamental: “Geografia Espaço e Vivência” (BOLIGIAN et al. 2009); “Geografia, sociedade e cotidiano” (BIGOTTO et al., 2009); “Projeto Araribá – Geografia” (Coletivo de autores, 2007).

Embora os livros tenham sido analisados em seus aspectos gerais, apresentaremos o que os mesmos trazem referente ao campo. Para a apresentação dos resultados elaboramos uma tabela que evidencia o título da obra (em negrito), o nome do capítulo em que o conteúdo é abordado (coluna vertical à esquerda), o conteúdo apresentado no livro, e por fim a nossa análise de como o respectivo conteúdo é abordado:

Conteúdos relativos ao campo abordados nos livros analisados.

Geografia Espaço e vivência (Bolígian et al., 2009).		
Título do Capítulo.	Conteúdo	Observação
O rural e o urbano no Brasil	Agropecuária brasileira	Ênfase do capítulo.
	Uso da tecnologia na produção agropecuária	Os autores atribuem um grande valor à modernização agrícola e acesso a tecnologia para a inserção do pequeno produtor na economia.
Atividades econômicas no campo.	Setor agropecuario tradicional e setor agropecuario moderno	Conceitua os termos, mas pouco problematiza sobre seus objetivos e implicações na sociedade.
	Cooperativas, agroindústrias, atividade extrativa, a mineração moderna.	Breve abordagem.
O trabalho e a	Distribuição de terras no Brasil	Menciona brevemente os conflitos oriundos da má distribuição de terras, mas não há uma abordagem referente ao processo histórico que levou à problemática.

terra no espaço rural brasileiro.	Sub-aproveitamento do espaço rural brasileiro	Não vincula o debate do sub-aproveitamento do espaço rural à questão da estrutura fundiária brasileira.
	Concentração de terras	Embora não mencione a Lei de Terras, os autores citam a expropriação, a mecanização das lavouras, e a criação do Estatuto do Trabalhador Rural como processos que colaboraram para a concentração de terras.
	Reforma agrária	Aborda a reforma agrária de forma ampla, considerando que o acesso a terra deve estar vinculado às políticas públicas que garantam a permanência no campo.
	Utilização do solo no espaço rural	Apresenta alguns problemas decorrentes da má utilização do solo, como por exemplo: erosão do solo ravinhas, e voçorocas.
O espaço urbano brasileiro	População	Compara quantitativamente a população rural e urbana, e aponta alguns fatores responsáveis.
	Industrialização	Processo de industrialização como intensificador da relação campo-cidade.
Geografia, sociedade e cotidiano (Bigotto et. al., 2009).		
Título do Capítulo.	Conteúdo	Observação
A organização do espaço rural brasileiro	Produção agrícola	Os autores apresentam tabelas que evidenciam quantitativamente a produção agrícola brasileira, posteriormente, discorrem sobre os aspectos gerais de cada uma desses produtos.
	Estrutura Fundiária	O processo histórico de formação da estrutura fundiária brasileira é abordado. Há menção aos movimentos sociais no campo.
	Agricultura orgânica	Explicitam o conceito e propõe uma reflexão acerca desse modelo de agricultura. Paralelo a esse tema, discute a questão dos transgênicos.
	Políticas públicas	Discute as políticas públicas no campo, e critica o modo como tem sido implementadas.
	Pecuária	Apresentam o conceito de pecuária extensiva e intensiva e explicitam dados sobre a produção de bovinos, suínos e frangos.
Projeto Araribá- Geografia (coletivo de autores, 2007).		
Título do Capítulo.	Conteúdo	Observação
Região Norte	Comunidades tradicionais rurais, extrativismo agrícola e subsistência.	A luta pela terra é mencionada brevemente. Os termos empregados não são bem conceituados e problematizados.

Região Nordeste	Exodo rural	Os autores apontam aspectos como a modernização das atividades agrícolas e pecuária no Brasil, o processo de industrialização e sua relação com o êxodo rural.
	Monoculturas e latifúndios	O conceito não é problematizado, e a abordagem predominante concerne ao período colonial, sem haver uma contextualização a realidade atual.
	Pecuária extensiva, agricultura comercial, agricultura de subsistência e pecuária de subsistência;	Não há uma especificação e debate dos termos empregados.
	Concentração de terras e estrutura fundiária.	A abordagem é breve e superficial.
Região Sudeste	Agropecuária “mais modernizada” (COLETIVO DE AUTORES, 2007).	E mencionada a grande utilização de fertilizantes químicos e agrotóxicos por conta da diversificação dos produtos, no entanto, não abordam as possíveis consequências decorrentes dessa prática.
Região Sul	Migração	Os motivos intensificadores do fluxo migratório na região Sul, relacionam-se a processos que se dão no campo.
	Agricultura, pecuária e extrativismo.	Os autores discorrem sobre os aspectos gerais de cada uma dessas atividades, com o foco para a produção e economia.
Região Centro-oeste	Cerrado enquanto Celeiro agrícola.	O conceito não é abordado de forma crítica. Os autores não mencionam impactos sociais e ambientais decorrentes do processo que impôs ao Cerrado essa característica.
	Produção agrícola.	Coletivo de autores (2007) apresentam as características dos principais produtos agrícolas e mencionam algumas políticas públicas implementadas no campo. Não discute as consequências dessas políticas públicas no campo de modo a contemplar outros aspectos que não a economia.
	Industrialização.	Os autores abordam a relação entre agricultura e indústria, muito presente na Região Centro-oeste.

Fonte: Bolígian et. al. (2009); Bigotto et. al. (2009); coletivo de autores (2007). Organização: Helena de Moraes Borges (2013)

Após a leitura dos conteúdos explicitados, concluímos que o livro “Geografia Espaço e Vivência” (BOLIGIAN et al. 2009), abordam vários aspectos referentes ao campo, sendo que o principal deles consiste na produção agrícola. Cabe ao professor que toma esta obra como referência nas aulas problematizar o processo de modernização da agricultura, pois a abordagem do livro não promove uma reflexão sobre o modo como

os agricultores familiares foram excluídos desse processo, deixando a entender que a inserção de tecnologia seria responsável por solucionar problemas referentes às desigualdades sociais no campo.

No que concerne ao livro “Geografia, sociedade e cotidiano” (BIGOTTO et al., 2009), o livro consegue contemplar as principais características do campo, principalmente no que se refere à produção e estrutura fundiária. Permite que o aluno reflita sobre as desigualdades sociais no campo brasileiro, explicitando que tais problemas são decorrentes de um processo histórico de exclusão do trabalhador do campo e de políticas atuais que dificultam o acesso do trabalhador rural a terra, inserindo o debate acerca dos movimentos sociais no campo.

Por fim, a análise da obra “Projeto Araribá – Geografia” (Coletivo de autores, 2007), evidenciou que, de modo geral, o livro não discute importantes questões como a reforma agrária e os movimentos sociais no campo. A relação campo-cidade é pouco mencionada, e por vezes os conceitos apresentados não são discutidos de modo a levar o aluno a refletir sobre as causas e consequências de alguns processos e fenômenos que se deram no campo.

Os livros didáticos são bastante heterogêneos na abordagem feita dos conteúdos referentes ao campo, de modo que, em um dos livros, praticamente apenas a produção agrícola é abordada, em outro livro os temas propostos pela Geografia agrária denominada como Geografia Agrária Social (como Transformação do espaço rural, modernização da agricultura, relações de trabalho, desenvolvimento rural, desequilíbrios regionais, pequena produção, produção familiar, agroindústria, de acordo com Ferreira 2011) são mencionados, mas sem uma definição muito clara e problematizada dos termos empregados, e outro livro, faz uma análise mais crítica, levando o aluno a refletir sobre as desigualdades no campo brasileiro.

Para buscar compreender a percepção dos professores de Geografia sobre o modo como os livros abordam os conteúdos relativos ao campo, e o uso que fazem desse recurso didático, foram aplicados três questionários, sendo um para cada professora que utiliza os livros analisados. Os sujeitos participantes são professoras da escola básica em diferentes escolas públicas de Goiânia em que são realizadas atividades de estágio em Geografia.

Para explicitar os resultados obtidos com os questionários denomina-se como “A” a professora que utiliza o livro “Geografia, Espaço e Vivência”, “B” a professora que adota o livro “Geografia Sociedade e Cotidiano”, e “C” a professora que utiliza o “Projeto Araribá- Geografia”.

Todas as professoras que participaram da pesquisa possuem pós-graduação, sendo em nível de especialização (profa. A), doutorado (profa. B) e mestrado (profa. C). As professoras A e B afirmaram que sempre utilizam o livro didático no planejamento e durante as aulas e consideram que o livro colabora com as aulas de Geografia. Já a professora B afirmou que frequentemente utiliza o livro para planejar, e também nas aulas, e às vezes o livro colabora com as aulas de Geografia.

D’Ávila (2008) aponta que é comum os professores recorrerem ao livro didático como principal referência para o planejamento das aulas e seleção dos conteúdos. Segundo a autora esse fato tem como principais causas a falta de outros meios para recorrerem, mas também pode estar ligado à necessidade de suprir algumas lacunas existentes na sua formação.

Sobre o modo como exploram o livro didático, as professoras mencionaram: leitura, reforçar os conteúdos, atividades de pesquisa, exercícios interpretação de gráficos, mapas e imagens em geral. As professoras A e C afirmaram que os alunos gostam de utilizar os livros, enquanto a professora B considera que os alunos às vezes gostam.

O restante do questionário buscou analisar o modo como as professoras percebem os conteúdos referentes ao campo. Desse modo foram feitas três perguntas: Qual é o foco dos livros didáticos sobre o campo, ou seja, quais são os temas frequentemente abordados? Quais temas referentes ao campo você considera importante trabalhar nas aulas? Quais as dificuldades encontradas na utilização do livro didático para o ensino dos conteúdos referentes ao campo?

Para a primeira pergunta obtivemos respostas que corroboram com a análise feita, uma vez que a professora A que utiliza o livro Geografia, espaço e vivência (Boligian et al, 2009) apontou como principais temas: agropecuária brasileira, os avanços tecnológicos no espaço rural, a concentração de terras, reforma agrária e expansão agrícola. Conforme explicitado durante a análise, vários são os momentos que os autores mencionam a inserção de tecnologia no campo, embora não problematizem essa questão.

A professora B, que utiliza o livro Geografia, Sociedade e Cotidiano (Bigotto et al, 2009) apontou como principais temas abordados: “estrutura fundiária, movimentos sociais, produção agrícola (maior ênfase), política agrícola” (Professora B). Também coerente com a análise realizada, a professora chama a atenção para a grande ênfase que é dada na produção agrícola.

Conforme observamos, o livro descreve os principais produtos oriundos do campo, e apresenta dados e gráficos sobre a produção e destino, por exemplo. Porém, dentre os livros analisados, este é o que mais se preocupa em discutir a estrutura fundiária, os movimentos sociais e menciona algumas políticas públicas implementadas no campo.

Referente ao último livro analisado, Projeto Araribá- Geografia (Coletivo de autores, 2007) a professora C considera que:

O livro didático utilizado não possui um capítulo específico sobre o campo (sua importância, seus desafios, sua cultura) ele

apresenta de maneira superficial algumas atividades realizadas de acordo com a região geográfica (Professora C).

Respondendo a segunda questão – sobre quais temas as professoras consideram importante trabalhar nas aulas – esta mesma professora afirma que

Os temas retratados nos livros didáticos a respeito das atividades no campo estão voltados para a exportação utilizando imagens de grandes maquinários. Considero importante trabalhar com a questão dos pequenos produtores que são responsáveis por grande parte dos alimentos que estão na nossa mesa, assim como das festas tradicionais. (Professora C)

Devido ao modo como o livro é organizado, tais temas mencionados não são contemplados. Conforme citado no tópico anterior, o livro não aborda as diferenças entre a agricultura familiar e o agronegócio, por exemplo. Também não cita os problemas referentes à estrutura fundiária brasileira, reforma agrária, movimentos sociais no campo, entre outras questões, como a relação campo-cidade.

A professora A coloca como principais temas relevantes: avanços tecnológicos no meio rural, a concentração de terras a modificação e impactos ambientais no campo. Mais que relevantes, a professora considera-os como “conteúdos de extrema importância a serem trabalhados em sala” (Professora A). Tais temas são contemplados pelo livro utilizado por ela, embora o debate nem sempre ocorra de forma crítica.

Para a professora C, o tema mais importante consiste na: “Relação campo-cidade. A partir desta compreensão focar outros aspectos como êxodo rural, estrutura fundiária, movimentos sociais, etc.” (Professora C). Percebe-se que no livro utilizado por esta professora a relação campo-cidade é pouco mencionada ao longo do capítulo que discute o campo, sendo que no capítulo

seguinte, que aborda o processo de urbanização, a relação campo-cidade é abordada, mas com destaque para as relações comerciais e produtivas.

A última pergunta do questionário concerne às dificuldades encontradas na utilização do livro didático para o ensino dos conteúdos referentes ao campo. Sendo assim, explicitaremos as três respostas obtidas:

O livro didático traz um bom conteúdo, porém aborda de maneira superficial alguns temas importantes como a questão dos impactos ambientais no meio rural, além de não atender alguns tópicos da Matriz Curricular. (Professora A)

Grande parte dos livros didáticos de Geografia mantém uma visão dualista da relação campo-cidade. Há também uma grande preocupação com a produção agrícola de uma forma quantitativa, sem preocupar com o processo e relações que compõem a realidade agrícola e rural. O livro atual adotado trabalha com dados bastante desatualizados. (Professora B)

Entre as várias dificuldades considero a forma superficial e resumida que é trabalhada no livro principalmente a respeito da temática campo. As atividades realizadas especificamente pelos pequenos produtores se tornam desconhecida (para alunos da área urbana) e desvalorizada. (Professora C)

A partir das dificuldades explicitadas, pode-se perceber que o modo como os livros explicitam os conteúdos influencia na abordagem do professor em sala de aula. Porém, cabe salientar que o mesmo não consiste em um sujeito passivo, que reproduz de forma inconsciente os conteúdos presentes no livro didático. Esse aspecto fica claro ao notarmos que as respostas dadas pelas professoras estão de acordo com a análise dos livros, ou seja, elas conhecem o livro adotado pela escola e percebem suas limitações ao abordarem o campo. Ou seja, as professoras conhecem o material e apontam dificuldades na utilização dos mesmos que se

relacionam a grande ênfase na produção agrícola e ao fato de não abordarem com clareza aspectos como questões ambientais no campo, a relação campo-cidade e o modo de vida rural, por exemplo.

Sendo assim, este trabalho corroborou para percebermos que a abordagem do campo nos livros didáticos nem sempre levam o aluno a pensar sobre como se dão as relações sociais no mesmo, e não discutem sobre como vivem as pessoas que moram no campo, quais suas características culturais e econômicas.

Devido ao tempo de realização deste trabalho, não foi possível a observação de aulas e o contato com os alunos, algo que seria interessante para levantarmos qual é o conhecimento cotidiano dos alunos sobre o campo e de que modo relacionam-se ao livro didático. Outro aspecto que poderia ser observado com mais cautela refere-se ao modo como as professoras buscam superar as dificuldades presentes ao trabalhar o conteúdo.

REFERÊNCIAS

BIGOTTO, José Francisco; VITIELLO, Márcio Abondanza; Albuquerque, Maria Adalgiza. Geografia, sociedade e cotidiano. 3ªed. São Paulo: Escala Educacional, 2009.

BOLIGIAN, Levon; GARCIA, Wanessa; MARTINEZ, Rogério. Geografia, espaço e vivência: A organização do espaço brasileiro. 3ªed. São Paulo: Atual, 2009.

BORGES, Helena de Moraes. Conteúdos referentes ao campo no sétimo ano do ensino fundamental e os livros didáticos de geografia. 2013. Monografia (Graduação em Geografia). Instituto de Estudos Socioambientais. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2013.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia. Brasília: MEC/ SEF, 1998.

Cisternas, Nataly A. P. O conceito de cidade em Geografia nos livros didáticos do Chile e do Brasil. Dissertação [mestrado]. Goiânia: Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, 2012.

COLETIVO DE AUTORES. PROJETO ARARIBÁ: geo-

grafia Ensino Fundamental. Obra coletiva, concedida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2007. (Editora executiva Sônia Cunha de S. Danelli).

D'ÁVILA, Cristina. Decifra-me ou te devorarei: O que pode o professor frente ao livro didático? Salvador: EDUNEB; EDUFBA, 2008.

DIJK, Teun A. V. Discurso e poder. São Paulo: Contexto, 2008.

FERREIRA, Darlene Aparecida de Oliveira Ferreira. Geografia Agrária no Brasil: conceituação e periodização. Terra Livre, São Paul

PROPOSTAS METODOLÓGICAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DO TRABALHO DE CAMPO E DA ABORDAGEM DE ATRATIVOS TURÍSTICOS DO RIO DE JANEIRO

Fernanda Leão Inácio Alves
Instituto de Estudos Socioambientais/ UFG
fernandaleaoinacio@gmail.com

João Carlos de Lima Neto
Instituto de Estudos Socioambientais/ UFG
joaacarlos@hotmail.com

Maria Eleuza do Couto
Instituto de Estudos Socioambientais/ UFG
eleuzacoutob@hotmail.com

RESUMO

Neste texto é relatada a experiência formativa vivenciada pelos licenciandos em Geografia do IESA/UFG no âmbito da disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia II durante a realização de um trabalho de campo nos municípios de Maricá, Rio de Janeiro e São Gonçalo no estado do Rio de Janeiro em 2015. O trabalho de campo foi realizado com o objetivo de trabalhar diversas metodologias de ensino, com enfoque nas temáticas físico-naturais. Nele realizamos discussões e reflexões acerca de um dos procedimentos metodológicos utilizados no trabalho destacando o potencial dos atrativos turísticos no ensino de Geografia. Dentre as discussões propostas, destacam-se a importância do planejamento no processo de ensino e aprendizagem, da realização de trabalho coletivo e da reflexão sobre a atividade docente, os quais colaboram com a concepção do trabalho de campo como metodologia para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação de professores em Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Trabalho de campo. Atrativos turísticos.

Introdução

Este trabalho propõe reflexões acerca das experiências vivenciadas pelos estudantes do curso de licenciatura em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás

(UFG) no âmbito da disciplina Metodologia de Ensino de Geografia II, na qual foi realizado um trabalho de campo aos municípios de Maricá, Rio de Janeiro e São Gonçalo, no estado do Rio de Janeiro, no período de 25 a 28 de novembro de 2015. Este contou com a participação de trinta e oito estudantes e

nove professores, das duas instituições de ensino envolvidas - UFG e UERJ.

O trabalho de campo teve por objeto de análise as discussões relacionadas às temáticas físico-naturais destes municípios e suas abordagens no ensino. As reflexões construídas ao longo deste texto buscam ressaltar o trabalho de campo como proposta metodológica e o turismo como temática para o ensino de Geografia na Educação Básica e sustentam-se nas proposições de Rodrigues e Otaviano (2001), Pimenta (2002), Vasconcelos (2002), Ribeiro (2003), Silva (2004), Fonseca Filho (2007), Castrogiovanni (2009), Bueno (2009) e Azambuja (2012).

Metodologia

A concepção do trabalho de campo, no estado do Rio de Janeiro, no domínio morfoclimático de Mares de Morros, visou possibilitar aos estudantes, experiências formativas em um contexto geográfico distinto do vivenciado no Cerrado Goiano. A sua realização se deu em três etapas: 1. A escolha do local; 2. O planejamento; 3. O desenvolvimento e a avaliação dos resultados alcançados.

Após a escolha do local, foi realizado um planejamento da viagem e das atividades que seriam desenvolvidas durante todo o trabalho. Foram formados dez grupos temáticos, com leituras específicas sobre cada tema. Cada grupo deveria discorrer sobre o tema e desenvolver propostas metodológicas para o ensino deste. Os temas trabalhados foram: trajeto Goiânia/Rio, município de Maricá, município de São Gonçalo, uso e ocupação do solo do município do Rio de Janeiro, Relevo e Hidrografia do município do Rio de Janeiro, impactos ambientais no município do Rio de Janeiro, vegetação do município do Rio de Janeiro e Turismo no município do Rio de Janeiro.

No presente trabalho relatam-se as atividades desenvolvidas pelo grupo que ficou responsável por desenvolver uma proposta

metodológica de ensino para trabalhar o tema Turismo no município do Rio de Janeiro. Como procedimentos metodológicos desenvolvidos para tratar essa temática destacam-se os seguintes: levantamento bibliográfico, que abarcou estudos relacionados aos fundamentos do turismo e do ensino de Geografia; levantamento de dados quantitativos e qualitativos referentes ao turismo neste município; elaboração de um painel temático, construído de forma coletiva dentro do ônibus durante o percurso.

Por fim, os resultados do trabalho de campo foram objeto de análises e reflexões coletivas, realizadas em continuum ao longo do trabalho de campo e na Universidade Federal de Goiás (UFG), no contexto da disciplina Metodologia para o ensino de Geografia II, que estava sendo cursada. A reflexão atua, neste contexto, como procedimento necessário à avaliação dos trabalhos e propiciam a práxis pedagógica.

Resultados e Discussão

A realização do trabalho de campo no âmbito da disciplina requereu a colaboração de todos os participantes em cada uma das etapas, desde o planejamento inicial até a reflexão sobre seus resultados. Ao colaborar com a elaboração deste plano de mediação (VASCONCELOS, 2002) os estudantes atuaram como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

Entendido como um processo contínuo de elaboração e revisão da/e sobre a ação pedagógica, este se configurou como um dos eixos formativos dos futuros professores, possibilitando o desenvolvimento e o exercício de habilidades essenciais ao exercício docente.

Bem como destacado por Bueno (2009) o planejamento constitui uma etapa essencial para o desenvolvimento do trabalho de campo, sendo responsável por estabelecer os objetivos de aprendizagem, organizar os

temas e os conteúdos a serem trabalhados e pela mobilização dos recursos necessários à sua efetivação. Neste contexto, ressalta-se que os frutos deste trabalho resultaram de um planejamento bem elaborado.

O trabalho de campo, por sua vez, estabelece relações estreitas com a Geografia e a acompanha desde sua constituição enquanto ciência moderna (AZAMBUJA, 2012). Atualmente é utilizado tanto como instrumento de coleta de dados em pesquisas quanto como recurso didático em diferentes níveis e contextos. No ensino, é reconhecido como sendo de “primordial importância, porque oferece potencialidades formativas que devem ser levadas em conta no processo ensino-aprendizagem como uma das técnicas pedagógicas mais acessíveis e eficazes ao professor” (RODRIGUES; OTAVIANO, 2001, p. 36).

Neste sentido, o trabalho de campo no ensino de Geografia propõe a aproximação entre o conhecimento teórico e o meio estudado, entre a sala de aula e o contexto empírico. Bem como ressalva Bueno (2009, p. 188) o objetivo deste no ensino “é o de mobilizar, em primeiro lugar, as sensações e percepções dos alunos no processo de conhecimento para, em seguida, proceder-se à elaboração conceitual”. Assim, o estudo do meio, como é denominado pela autora, possibilita o contato direto entre os estudantes e o objeto de estudos e, este, requer preparação e participação colaborativa dos estudantes e professores no processo de construção do conhecimento.

Este, utilizado como recurso didático na Educação Básica, permite a abordagem de diferentes temas e conteúdos geográficos ligados tanto às questões físico-naturais quanto humanas e sociais, entretanto, destaca-se que o trabalho pedagógico pode ser potencializado se este se propuser a uma leitura integrada da Geografia. Assim, ressalta-se que a Geografia deve “preocupar-se com o espaço em suas multidensões” (CASTROGIOVANNI, 2009, p. 12) buscando

cooptar, em suas leituras e análises, todos os elementos que constituem o espaço geográfico, rompendo com a dicotomia existente entre Geografia Física e Geografia Humana.

Nos cursos de formação de professores, sobretudo nas licenciaturas em Geografia, o trabalho de campo é muito utilizado em diversas disciplinas tanto como recurso didático quanto como procedimento para a coleta de dados em pesquisas. No âmbito universitário a realização deste é facilitada em virtude da disponibilidade de recursos e do perfil dos sujeitos participantes.

Em contraponto, na escola de Educação Básica os profissionais encontram dificuldades à sua realização, dentre estes: o apoio institucional, os recursos financeiros (principalmente o transporte) e a própria faixa etária dos alunos, os quais nem sempre recebem autorização para saída da escola.

No desenvolvimento do trabalho de campo, objeto de nossa análise, foi priorizada a participação efetiva de todos os estudantes e professores antes, durante e após as atividades em campo, entendendo que o trabalho não se restringe ao espaço do campo propriamente dito, tendo início ainda na sala de aula a partir da discussão da proposta e do planejamento e não se encerra na saída, pois suas experiências permanecem como pauta de discussões e reflexões. Importante destacarmos reflexões que ocorrem na e sobre a prática, o que caracteriza a práxis pedagógica (PIMENTA, 2002).

Conforme destacamos anteriormente, foram organizados dez grupos de trabalho para o desenvolvimento de atividades específicas no trabalho de campo. Cada um dos grupos foi responsável por propor e desenvolver um dos temas no decorrer do trabalho de campo. Foram apresentadas e desenvolvidas propostas metodológicas desde a saída para o campo, em Goiânia no dia 24 de novembro, até o retorno, no dia 29, tanto nos espaços do campo quanto nos trajetos de ida, deslocamentos e retorno, fazendo, dessa forma, que o trajeto seja um objeto no trabalho de campo.

Desta forma, o campo foi realizado em continuum, buscando aproveitar o máximo de todas as possibilidades e experiências vivenciadas, potencializando o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes e professores. Neste contexto, amparados em claros referenciais teóricos e metodológicos, foram propostas e desenvolvidas atividades com fotografias, maquetes, painéis, notícias midiáticas, jogos e uso de tecnologias e redes sociais. Todas corroboraram com os resultados do trabalho de campo.

Tendo como principais discussões as questões relacionadas às temáticas físico-naturais dos municípios de Maricá, São Gonçalo e Rio de Janeiro (RJ) o turismo surge como proposta de discussão neste trabalho de campo por configurar como uma atividade de grande impacto econômico, social, cultural e ambiental nestes municípios. Desta forma, se fez necessário refletir sobre a atividade turística nestes municípios, bem como sobre o turismo no ensino de Geografia.

Educação Turística, como é denominada por Fonseca Filho (2007), compreende a formação sobre as potencialidades e os impactos do turismo em uma determinada localidade ou cultura, que envolve tanto os autóctones quanto os turistas. O turismo, neste sentido, é sempre uma possibilidade de aprendizado para ambos os sujeitos e ocorre de forma direta ou indireta, intencional ou não, no contato com o desconhecido (Idem). Aprender com o distinto requer praticar a alteridade: é um processo coletivo de trocas de saberes e cultura.

Na Educação Básica, esta surge como possibilidade de contribuir ao oferecer conhecimentos relativos ao turismo, abordando, entre outras, questões relacionadas à economia, sociologia, antropologia e ecologia (FONSECA FILHO, 2007). O turismo tem recorte espacial. A Geografia como ciência deste espaço permite uma leitura integrada deste que é fruto da interação entre “fatores naturais, culturais, históricos, so-

ciais, econômicos, políticos, ou seja, a totalidade que é a vida” (CASTROGIOVANNI, 2009, p. 80). Portanto, o turismo encontra na Geografia bases conceituais e metodológicas capazes de corroborar com a formação crítica e autônoma dos indivíduos.

O Rio de Janeiro (RJ), especificamente, é reconhecido nacional e internacionalmente por seu potencial turístico, relacionado tanto aos elementos físico-naturais, dos quais Ribeiro (2003) destaca o trecho litorâneo que compreende a linha costeira e a região das baixadas, o conjunto montanhoso da Serra do Mar e o planalto ondulado até o Vale do Paraíba do Sul quanto em virtude de históricos culturais, históricos e das atividades econômicas.

A concepção de turismo e trabalho de campo foram efetivadas a partir da elaboração do painel coletivo, que se constituiu como uma atividade de fixação dos conteúdos relacionados ao turismo, que poderiam ser trabalhados em campo. Inicialmente foi realizada uma exposição dialogada acerca da importância do turismo nestes municípios e os principais impactos de ordem econômica, social, cultural e ambiental a eles relacionados. Em seguida, foram apresentados alguns dados estatísticos que possibilitaram a reflexão sobre estes impactos, sobretudo econômicos, e as atividades turísticas. Outra pauta abordada foi o conceito de educação turística, principalmente, sua utilização na Educação Básica.

Com base nos pressupostos teórico-metodológicos abordados anteriormente propôs-se a construção coletiva de um painel temático (SILVA, 2004), no qual foram fixadas fotografias de seis pontos turísticos do município do Rio de Janeiro. Adotou-se como critério para a escolha dos pontos os mais conhecidos pela população em geral. Foram eles: Cristo redentor; Pão de açúcar; Lapa; Largo da carioca; favela do Vidigal e a praia de Copacabana. Os alunos da graduação e da pós-graduação, sujeitos proativos no trabalho de campo, foram divididos em seis grupos.

Cada grupo recebeu uma fotografia de um dos atrativos e uma cartela de adesivos contendo conceitos geográficos associados às temáticas físico-naturais e sociais, bem como etiquetas em branco que poderiam ser utilizadas para acrescentar conceitos não contemplados nas cartelas que eles receberam. Eles deveriam selecionar aqueles conceitos que eles trabalhariam no ensino de Geografia através atrativo turístico presente na fotografia e colar no verso da fotografia.

Assim eles puderam, a partir da fotografia e das interpretações que eles fizeram do local, selecionar quais conceitos eles poderiam trabalhar com seus alunos a partir daquele determinado ponto turístico. Ou seja, utilizando o atrativo turístico, em sua totalidade física e social, como recurso metodológico no ensino de Geografia. Os conceitos destacados pelos grupos e respectivos atrativos turísticos são apresentados na tabela abaixo.

Pontos turísticos, conceitos e temáticas sobre o Rio de Janeiro a serem trabalhadas na Geografia Escolar, 2015.

Praia de Copacabana	Economia informal e formal, tipos de praia, segregação sociospacial , gentificação , uso e ocupação do solo, vegetação, transporte marítimo, verticalização, poluição, gênero, segurança, tráfico e sexualidade.
Cristo Redentor	Turismo Religioso, formação do relevo, domínio morfoclimático , vegetação, biodiversidade, economia informal e economia formal.
Pão de Açúcar	Formação do relevo, Intemperismo químico; urbanização informal e vegetação .
Lapa	Verticalização, domínio morfoclimático e ecoturismo.
Largo da Carioca	Uso e ocupação do solo; turismo cultural, turismo religioso, verticalização e formação do relevo.
Favela do Vidigal	Formação do relevo, Intemperismo químico, urbanização informal e vegetação.

Fonte: Painel temático. Organização: ALVES; LIMA NETO; COUTO (2016)

Ao final da atividade, foi proposto também que cada grupo criasse uma hashtag, para que através de votação, escolhessemos aquele que mais representasse o trabalho de campo, mobilizando assim a criatividade dos grupos. As hashtags foram as seguintes: #geonalapa, #debracosabertosaoconhecimento, #laje, #morrodaurca, #contrastresfísicosociais e #sensacionalriquíssimo. Sendo a última a escolhida.

Ressaltamos que o envolvimento e a adesão dos estudantes às discussões e à construção coletiva do painel temático potencializaram a aprendizagem de todos os envolvidos. Esta, enquanto uma metodologia participativa (LIBÂNEO, 2011), priorizou a problematização dos conceitos e dos pontos turísticos selecionados, o diálogo e as trocas entre os participantes da dinâmica. Acreditamos que os bons resultados alcançados nesta atividade são frutos do planejamento bem elaborado e da participação coletiva dos sujeitos em sua efetivação.

Por fim, agradecemos o apoio institucional e pedagógico concedido pelos docentes da Faculdade de Formação de Professores da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, o qual viabilizou a realização do trabalho de campo, acompanhando-nos em todo o seu desenvolvimento, corroborando com a formação destes futuros professores de Geografia da Educação Básica.

REFERÊNCIAS

- AZAMBUJA, L. D.. Trabalho de campo e ensino de Geografia. Revista Geosul, Florianópolis, v. 27, n. 54, p 181-195, jul./dez. 2012.
- BUENO, M. A.. A importância do estudo do meio na prática de ensino em Geografia física. Boletim goiano de Geografia, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 185-198, 2009.
- CASTROGIOVANNI, A. C.. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A.. Ensino de Geografia. Porto Alegre: Mediação, 2009.
- FONSECA FILHO, A. S.. Educação e Turismo: Reflexões para Elaboração de uma Educação Turística. Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo, v. 1, n. 1, p. 5-33, set. 2007.

LIBÂNEO, J. C.. Conteúdos, formação de competências cognitivas e ensino com pesquisa. In: PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. (Orgs.). *Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores*. São Paulo: Cortez, 2011. p. 188-212.

PIMENTA, S. G.. *Formação de professores: identidade e saberes da docência*. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2002.

RIBEIRO, M. A.. Turismo no estado do Rio de Janeiro: Ensaio de uma tipologia. *GEOgraphia*, Niterói, Ano V, n. 10, p. 79-91, 2003.

RODRIGUES, A. B.; OTAVIANO, C. A.. Guia Metodológico de Trabalho de Campo em Geografia. *Revista Geografia*, Londrina, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan./jun. 2001.

SILVA, O. A.. *Metodologia e Técnicas de Ensino*. Feira de Santana: Editora UEFS, 2004.

VASCONCELOS, C. S.. *Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização*. São Paulo: Libertad Editora, 2002.

SISTEMA CONCEITUAL OS SOLOS E OS MÉTODOS DE ENSINO NA GEOGRAFIA ESCOLA

Samuel de Oliveira Mendes
Universidade Federal de Goiás
samuel_ufg@hotmail.com

Eliana Marta Barbosa de Moraes
Universidade Federal de Goiás
elianamarta.ufg@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho apresentamos o sistema conceitual de solos, denominado “Os solos na Geografia Escolar”. Estabelecemos como objetivo do mesmo, elaborar um sistema de conceitos articulando solos e métodos de ensino. Para tanto, realizamos revisão bibliográfica em textos que abordassem solos, métodos de ensino e sistemas conceituais; com vistas a discutir a importância da temática solos no ensino de Geografia e apresentar uma sugestão para a abordagem dessa temática na Educação Básica; haja vista que esse conteúdo tem assumido papel secundário em materiais didático-pedagógicos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Sistema conceitual. Solos. Métodos de Ensino.

Considerações Iniciais

O presente trabalho versa sobre os solos na Geografia Escolar e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem. Entendemos que essa temática é relevante por se tratar de um conteúdo que faz parte do cotidiano de alunos, de professores e da sociedade de um modo geral, e, logicamente, por ele - o solo - ser um componente do ambiente físico-natural essencial à vida. Para evidenciar sua importância, podemos citar, historicamente, o surgimento de grandes civilizações que se desenvolveram a partir de relações estabelecidas com o solo, a exemplo da Mesopotâmia, no vale entre os rios Tigre e Eufrates e da civilização egípcia, no vale do Rio Nilo, ambas na região do chamado “crescente fértil”, localizado entre

o Oriente Médio e o Nordeste da África. Até mesmo a própria sedentarização do ser humano ocorreu mediante a relação com esse elemento do ambiente, visto que, solos mais férteis garantiria a sobrevivência da população em virtude do cultivo de alimentos.

Atualmente, com os processos de mecanização da agricultura no campo e de urbanização das cidades, a sociedade assumiu um modo de vida que a distancia de uma relação mais próxima com o solo. No campo, o processo de mecanização impulsionou a migração de grande parcela dos habitantes das zonas rurais em direção aos ambientes urbanos, processo também conhecido como êxodo rural, o que, consequentemente, implicou em uma diminuição do contato, mais direto, desses sujeitos com o solo.

Apesar disso, a produção de alimentos, de doravante (aproximadamente há 12.000 anos atrás) aos dias atuais, continua sendo a principal função do solo, de acordo com a FoodandAgricultureOrganization – FAO. Concordamos que essa é a principal função do solo. Entretanto, para além da produção de alimentos, o solo desempenha outras funções tão importantes quanto esta. Por exemplo, é o solo que orienta o caminho das águas superficiais, influenciado pela configuração do relevo, além de armazenar grande parte da água doce do nosso planeta. O solo desempenha uma função essencial no processo de reciclagem de nutrientes. Ele também é o habitat de inúmeras espécies de organismos vivos; e ainda oferece a base e a matéria prima para as obras de engenharia. Em suma, o que queremos evidenciar, é que, ao elencarmos solos, como um conteúdo a ser ensinado em aulas de Geografia, a abordagem deve elucidar não apenas a função relacionada à produção de alimentos, mas, desenvolver uma compreensão que o relacione à biodiversidade, uso e ocupação, formação das paisagens e ambientes dentre outras. Dito de outra forma, essa abordagem deve estar fundamentada em uma compreensão de modo integrado com os demais elementos do ambiente físico-natural, biótico e as questões de ordem social.

Nesse contexto, estabelecemos como objetivo do presente trabalho, construir o sistema conceitual de solos na Geografia Escolar, evidenciando os principais conceitos que estruturam essa temática.

Para atingir esse objetivo, realizamos revisão bibliográfica em livros e artigos que abordassem a temática solos e sua relação com o processo de ensino e aprendizagem, com vistas a elaborar e discutir o sistema conceitual de solos na Geografia Escolar, contextualizando-o com a cultura escolar, com os conhecimentos dos professores e com as metodologias de ensino.

Como resultado, apresentamos a seguir o sistema conceitual de solos, correlacio-

nando-o com os conhecimentos docentes e com os conhecimentos didáticos do conteúdo. Ressaltamos nesse sistema de conceitos, o papel desempenhado pelos métodos de ensino. É a partir dos referenciais que subsidiaram a elaboração desse sistema conceitual que discutiremos, a partir de então, algumas considerações referentes aos sistemas conceituais; aos fundamentos teórico-metodológicos da formação docente; aos saberes docentes na formação profissional; e, as práticas de ensino na Geografia, correlacionando essa discussão ao nosso objeto de estudos - o solo.

O Sistema Conceitual de Solos e sua Abordagem na Geografia Escolar

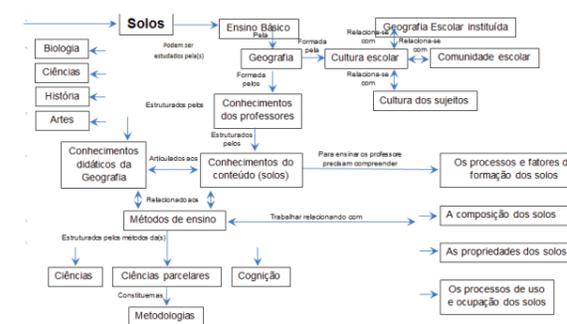
Sistemas conceituais são diagramas que indicam relações entre conceitos¹ e/ou palavras que usamos para representar conceitos. Por vezes, apresenta certa organização hierárquica, o que não é uma regra. Eles - os sistemas conceituais - não podem ser tomados como sinônimos de fluxograma ou organogramas, pois não implicam sequência, direcionalidade e/ou imposição de fluxo. Também não podem ser confundidos com mapas mentais, que são livres e não implicam relações conceituais, muito menos com quadros sinópticos, tomados como diagramas classificatórios. Sistemas de conceitos não buscam classificar, o objetivo é articular conceitos, evidenciando (inter)relação entre os mesmos. Em outras palavras,

O sistema conceitual é um modelo para organizar e representar o conhecimento, ou seja, uma representação gráfica do pensamento no processo de construção do conceito mediante um conjunto de conceitos construídos de tal forma que as relações entre eles sejam evidentes. (MORAIS, 2011, p. 165).

¹ Neste trabalho, quando falamos de conceitos, fundamentamos nossa concepção nos apontamentos de Vygotsky (1993), no que se refere a conceitos espontâneos e conceitos científicos.

Tendo como referência o sistema conceitual apresentado por Moraes (2011, p. 262), em sua tese intitulada “As temáticas físico-naturais na Geografia Escolar”, elaboramos o sistema conceitual “Os Solos na Geografia Escolar”, conforme apresentado a seguir. (Figura 1, página seguinte).

Figura 1 – Sistema conceitual: Os Solos na Geografia Escolar



O sistema conceitual, aqui apresentado, tem como centralidade de análise e referência os solos. Como conteúdo no Ensino Básico, essa temática pode ser abordada por diferentes áreas do conhecimento. A disciplina de Biologia, de um modo geral, concebe o solo como uma porção do ambiente, condicionado por organismos vivos que, ao mesmo tempo, influencia e sofre influência dos mesmos; a disciplina de Ciências, grosso modo, aborda a importância do solo para a vida e para o cultivo de alimentos; para a História, o solo pode ser visto como um “gravador do passado”. Em Artes, o solo pode ser apreciado como um elemento belo, algo que pode ser representado ou utilizado em pinturas e esculturas. Na Geografia, o solo pode ser compreendido como um elemento do ambiente físico-natural, que ocupa grande parte da superfície continental do nosso planeta; é formado por matéria mineral e orgânica; é constituído por parte sólida, líquida e porosa; e, seu processo de gênese, desenvolvimento e desgaste, está, sobremaneira, relacionado ao clima, às rochas, ao

relevo, ao tempo e à ação humana. Ou seja, é na Geografia que encontramos subsídios para compreender que o solo não é um elemento isolado no ambiente. Ele guarda relação com o substrato rochoso, com o relevo, com o clima e com os organismos (fauna e flora) que vão influenciar no processo de formação e desenvolvimento de perfis de solos distintos, propiciando diferentes classificações. Nesse contexto, é salutar considerar também as questões de ordem social, intrínsecas ao processo de uso e ocupação, que, quando ocorre em áreas impróprias, e que se transformam em áreas de risco com o processo de ocupação humana, contribui para o surgimento e/ou a potencialização de impactos como erosões, movimentos de massa, inundações, enchentes e alagamentos.

Essa problemática desperta para a necessidade de compreendermos tanto a dinâmica físico-natural quanto a maneira como atuamos no ambiente. Sobre isso, Moraes (2013) pondera que,

[...] essas reflexões tem como objetivo deixar explícito que a sociedade precisa entender que os problemas ambientais existentes, tanto em áreas urbanas quanto em áreas rurais, envolvem as relações que se estabelecem entre fatores físico-naturais e sociais. (p. 14).

Esses problemas tem se tornado cada vez mais recorrente. E, por envolver uma série de elementos e relações inerentes ao Espaço Geográfico, compreendemos que é papel da Geografia enquanto Ciência e da Geografia Escolar estudar, compreender e explicar esses processos naturais associados às questões de ordem social, com o objetivo de contribuir para a formação de sujeitos críticos e conscientes para atuar em sociedade. Ou seja, contribuir para a formação cidadã desses indivíduos.

Para que esse objetivo seja alcançado, a Geografia Escolar deve estruturar-se em dois pilares, essencialmente. Um deles refere-se

à cultura escolar, que envolve os ritmos, as linguagens, as práticas, enfim, tudo aquilo que diz respeito ao cotidiano escolar. Este - o cotidiano - por sua vez, se relaciona com a comunidade escolar, composta por alunos, professores, diretores, coordenadores e pela família. Assim, ao compreendermos o espaço escolar como um espaço de encontros, podemos concebê-lo como um lugar onde as diferentes culturas se relacionam.

O outro pilar está fundamentado nos conhecimentos dos docentes. Conhecimentos estes que, apesar de não serem os únicos, norteiam o nosso trabalho, enquanto professores de Geografia, e nos fornecem princípios para ler, compreender, enfrentar e, se possível, solucionar situações cotidianas. Eles, os conhecimentos docentes, são construídos no decorrer de uma vida, sob influências diversas no processo de formação; sendo o resultado do desenvolvimento humano e ocorre por meio das relações em sociedade ao longo do tempo. (TARDIF, 2002; RICHTER, 2013). Em outras palavras, os conhecimentos do professor de Geografia estão na confluência de vários saberes oriundos da Escola Básica, da comunidade, da igreja, da família, da universidade e de outros agentes educacionais. Em suma, esses conhecimentos são construídos historicamente.

Esses conhecimentos, que estruturam o trabalho do professor, resultam, não da simples somatória, mas, do entrelaçamento, da confluência, enfim, da articulação entre os conhecimentos pedagógicos e os conhecimentos específicos da matéria, constituindo os “conhecimentos didáticos do conteúdo”, conforme formulado por SHULMAN, (2005), e defendido por ROQUE, (2009); LOPES, (2010) e MORAIS, (2011).

Roque (2009), em sua tese, assevera que não é possível ensinar Geografia sem saber Geografia. Paraphraseando a autora, entendemos que, se não compreendermos os conteúdos e conceitos relativos aos solos, bem como a articulação desses conhecimentos

com a didática da Geografia, também não é possível ensiná-los. Nesse sentido, referenciados nas contribuições desses autores, nomeamos a articulação entre os Conhecimentos didáticos da Geografia e os Conhecimentos relativos aos solos de “Conhecimentos Didáticos dos Solos”. Os quais, para serem ensinados na Geografia Escolar indicam a necessidade do professor de Geografia compreender os fatores de sua formação²; os processos de formação³ e as propriedades do solo⁴, que envolvem sua constituição, cor, textura, estrutura, cerosidade e porosidade, entre outras características.

2 clima, organismos, material de origem, relevo e tempo. A ação conjunta de fatores biológicos, físicos e químicos oferecem condições para a sua formação e desenvolvimento.

3 Os processos de adição, remoção, translocação e transformação, são responsáveis por organizar o solo em camadas sobrepostas, denominadas horizontes do solo. Essas camadas, relativamente paralelas à superfície, formam o que denominamos de perfil de solo.

4 As propriedades do solo envolvem sua constituição. Os solos são constituídos por minerais, água e ar e por uma pequena quantidade de materiais orgânicos; Cor, uma das características mais facilmente percebidas no solo, que, na maioria dos casos, fica evidente, devido à presença de matéria orgânica, revelando colorações escuras, e óxidos de ferro, a exemplo da Goethita, responsável pela coloração amarelada e Hematita, responsável pela coloração avermelhada. Textura, a parte sólida do solo, é constituída de argila, silte e areia, em maior ou menor quantidade, de acordo com características específicas de cada classe de solo. Estrutura, reflete o agrupamento de partículas, que formam estruturas granulares, grumosas e laminares, principalmente. Cerosidade, associada a outras informações, pode indicar a riqueza ou a carência em nutrientes de um solo. Porosidade, representa a porção do solo ocupada por água e ar, e pode ser categorizado em microporosidade, característica de solos argilosos, devido ao tamanho das partículas, muito pequenas, e macroporosidade, característica de solos arenosos que possuem partículas maiores que as partículas de argila, e que influencia nos processos de infiltração, exfiltração e percolação de água e nutrientes nesses poros. (LEPSCH, 2002; REZENDE, et. al. 2007).

No mesmo grau de importância que há em compreender os apontamentos mencionados anteriormente, entendemos como indispensável, ao ensinar esse conteúdo, evidenciar a integração dos processos de ordem físico-natural com os processos de uso e ocupação, que diz respeito à forma como a sociedade se relaciona com esse elemento do ambiente. Ao realizar essa abordagem, podemos discutir a ocupação humana em áreas de risco, refletindo as desigualdades sociais, que, de certa forma, conduz uma parcela da população, principalmente de baixa renda, para essas áreas, consideradas impróprias para a habitação. Os conflitos relacionados à reforma agrária, ao uso do solo pela atividade agropecuária, que, no caso desta última, concebe o solo apenas como um recurso, explorando-o sem maiores preocupações, no que se refere à degradação dele.

Por fim, podemos problematizar esses impactos ambientais, devido à exploração do solo de forma inadequada, mais evidentes em ambientes urbanizados, provocadas/potencializados, por exemplo, pelo arruamento incorreto, propiciando os processos erosivos; os deslizamentos e movimentos de massa, próprios de áreas de encostas, de ambientes de clima tropical. Processos que ocorrem naturalmente devido a declividade do relevo, a composição do substrato rochoso e a dinâmica climática. Esse conjunto de fatores propicia solos pouco espessos e que, quanto saturados, escorregam vertente abaixo. Associa-se a essa problemática, a ação humana, que no processo de ocupação dessas áreas, retiram a cobertura vegetal e, na tentativa de aplainar o terreno, para realizar obras de engenharia, hora aterram, hora taludam o solo.

Há que se considerar ainda, ao abordar os impactos relacionados ao processo de uso e ocupação do solo, em áreas de risco, os problemas com enchentes e inundações, que atingem populações que ocupam áreas de planícies de inundação; e os alagamen-

tos, provocados, sobremaneira, pelo processo de compactação e impermeabilização do solo. Vale ressaltar que esses processos de erosão, movimentos de massa, inundações e enchentes sempre ocorreram no ambiente de forma natural, entretanto, tem sido potencializados/agravados por ações da sociedade ao se relacionar, de forma inadequada com o solo.

Considerando toda essa dinâmica intrínseca ao solo, e assentando nossa concepção numa perspectiva crítica de ensino, nos questionamos como o professor de Geografia poderia encaminhar o ensino de solos na Educação Básica, com vistas a promover uma aprendizagem que seja significativa, ou seja, que mobilize o cotidiano e o conhecimento prévio do aluno, conforme proposto por CAVALCANTI, (2002); CASTELLAR, (2005) e CALLAI, (2005).

Diferentemente do modo padronizado, comumente realizado, a partir do uso do livro didático ou dos currículos elaborados pelas secretarias estaduais e municipais de educação, acreditamos que uma das formas de abordar essa temática na Educação Básica pode ser pelo viés das metodologias de ensino. Em outras palavras, ao realizar a abordagem desse conteúdo no Ensino Básico, sugerimos que o professor recorra aos métodos de ensino.

De acordo com Libâneo (2002), Os métodos de ensino constituem uma categoria da Didática. Eles são estruturados pelos métodos das ciências, da cognição e das ciências particulares. Nas palavras desse autor,

[...] os métodos de ensino incorporam outros tipos de métodos. A apreensão científica de um objeto de conhecimento implica um método científico, isto é, um método geral do processo de conhecimento (positivista, fenomenológico, dialético, estruturalista...). Implica, ao mesmo tempo, métodos da cognição que correspondem aos processos internos da aprendizagem e às formas de aprendizagem do aluno, tais como a observação, a análise, a síntese, a abstração e, ainda, os métodos particulares das

ciências que servem de base à investigação e constituição do campo científico. (LIBÂNEO, 2002, p. 89. Grifos nosso.).

Esse autor reitera ainda que os métodos de ensino constituem um caminho utilizado pelo professor e pelos alunos para atingir determinados objetivos, previamente traçados, com o intuito de potencializar a transmissão e assimilação de conteúdos.

Todavia, abordar determinado conteúdo por meio de metodologias de ensino não significa encaminhar o processo de ensino e aprendizagem respaldado na simples realização de procedimentos didáticos. O que queremos dizer é que, ao utilizar-se de metodologias, para explorar determinado conteúdo, é necessário o professor possuir boa formação teórico-metodológica, exercendo papel de mediador, pois, de acordo com LIBÂNEO(2002), a natureza do processo de ensino é, sobretudo, um processo de conhecimento da matéria pelo aluno sob a orientação do professor.

Considerações Finais

Elaboramos neste trabalho um sistema conceitual de solos, buscando refletir e elucidar a importância da abordagem dessa temática na Geografia Escolar para a formação crítica de alunos.

De acordo com as pesquisas que estamos desenvolvendo, especificamente em materiais didático-pedagógicos, temos percebido que o solo, como conteúdo de Geografia na Educação Básica, assume papel secundário; a abordagem aproxima-se mais de uma linguagem edafológica, do que, propriamente pedológica; apresenta incoerências quanto à escala e organização do fenômeno nas ilustrações, evidencia desarticulação entre as atividades e os conceitos abordados sobre o solo e as representações gráficas; verifica-se ainda ausência de ilustrações e abordagens de diferentes perfis de

solo, de sugestões de procedimentos didáticos, bem como do desenvolvimento desse conteúdo assentado na abordagem da realidade dos alunos. Nesse contexto, entendemos que as metodologias podem ser uma alternativa para intervir nessa realidade que está posta.

A partir desses resultados, foi possível compreender, parcialmente, como esse conteúdo é apresentado e abordado na Educação Básica, evidenciando a necessidade de aprofundar nossos estudos acerca dessa temática. Soma-se a isso, o desejo de contribuir com o processo de ensino e aprendizagem na Geografia Escolar e a necessidade de discutir e refletir sobre o modo como a população tem se relacionado com o solo; relação esta, a qual tem ocasionado e/ou agravado uma série de impactos ambientais, que ameaça a conservação do mesmo enquanto recurso natural.

Temos percebido também que essa problemática tem raízes profundas, gestadas nos anos iniciais e perpassa toda Educação Básica, o que desperta a necessidade de professores com boa formação, preocupados em ir além da visão, por vezes fragmentada, apresentada em materiais didático-pedagógicos, especialmente em livros didáticos.

Concebendo toda a reflexão realizada como elementos que perpassam a formação do professor de Geografia, nos questionamos como esses docentes podem encaminhar o ensino relativo aos solos na Educação Básica. Esse é o tema que estamos investigando e é a partir desse conjunto que propomos discutir as metodologias, com vistas a repensar a abordagem de solos no Ensino de Geografia na Educação Básica.

Desse modo, abordar os solos utilizando-se de metodologias de ensino pode contribuir para a formação crítica de alunos, auxiliando-os a ler o mundo em diferentes escalas e oferecer subsídios para o exercício de práticas geográficas. Pois, quando o professor, ao representar determinado fenômeno em uma maquete, em uma fotografia, ou

até mesmo em um procedimento didático que ilustre/reproduz determinado processo/impacto (erosão, movimento de massa, alagamento entre outros), vivenciado por esses alunos, ou por parentes, amigos, vizinhos, enfim, empiricamente experienciado, ficará evidente a relevância da Geografia para a compressão da realidade em que estão inseridos, tendo assim, subsídios para entendê-la, e, se possível, modificá-la.

REFERÊNCIAS

CALLAI, H. Aprendendo a ler o mundo. A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: CASTELLAR, S. M. V. (org.). Educação geográfica e as teorias de aprendizagem. Cadernos Cedes, Campinas, SP, 25, n 66. 2005, p. 227-247.

CASTELLAR, S. M. (org.). Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALCANTI, L. S. Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

FAO, Food and Agriculture Organization of the United Nations. Disponível em: <http://www.fao.org/in-action/es>, acesso em: 12/ago/2015.

LEPSCH, Igo F. Formação e Conservação dos Solos. São Paulo: oficina de textos, 2002.

LIBÂNEO, J. C. Didática: velhos e novos temas. Goiânia: Edição do autor, 2002.

LOPES, C. S. O professor de Geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Geografia da USP, 2010.

MORAIS, E. M. B. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da Geografia Escolar. In: CAVALCANTI, L. S. (org.). Temas da Geografia na Escola Básica. Campinas: Papirus, 2013.

_____. As temáticas físico-naturais na Geografia escolar. Tese (doutorado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Geografia da USP, 2011.

REZENDE, M.; CURI, N.; REZENDE, S. B. De; CORRÊA, G. F. Pedologia: base para distinção de ambientes. 5. ed. rev. Lavras: Editora UFLA, 2007.

RICHTER, Denis. Os Desafios da Formação do Professor de Geografia: O Estágio Supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, E. I. & PIRES, L. M. (orgs.). Desafios da Didática da Geografia. Goiânia; ed. PUC Goiás, 2013.

ROQUE, In: CAVALCANTI, L. S. (org.). Temas da Geografia na Escola Básica. Campinas: Papirus, 2013.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de lanueva reforma. In: Revista de curriculum y formación del profesorado. n° 09, vol. 02. Universidad de Granada. 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recipro/rev92ART1.pdf>

SILVA, J. L. B. Formação de professores de Geografia e suas abordagens didáticas. In: ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 7. Dourados, MS. Anais Eletrônicos. Dourados, MS: UFMS, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Vozes, 2002. (introdução e cap. 1 – os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente).

YGOTSKY, L. S. Pensamento e linguagem. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

CONTEUDOS DE GEOGRAFIA URBANA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO MÉDIO E AS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES PRESENTES NA MATRIZ DE REFERÊNCIA DO ENEM

Roberta Silva Marques
Universidade Federal de Goiás
robertassm@gmail.com

RESUMO

Esse trabalho tem como Objetivo principal a análise dos conteúdos de Geografia Urbana nos Livros didáticos de Geografia, nas escalas Local/regional, tendo como orientação a matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio, que reúne um conjunto de 30 habilidades englobadas em 6 competências a serem avaliadas. Nesse sentido, é importante compreender que o ensino médio Brasileiro tem passado por diversas transformações que o colocam em um contexto de novas discussões sobre sua direção e possibilidades. Paralelo a isso, o ENEM tem se firmado como a principal via de ingresso das universidades, colocando os conteúdos abordados nessa avaliação como importantes fontes de seleção dos conteúdos escolares. Portanto cabe a análise de como esses conteúdos são abordados e em que medida colaboraram para o desenvolvimento das habilidades e competências exigidas no ENEM. A metodologia escolhida para essa proposta é a do tipo qualitativa e o desenvolvimento consiste em seleção dos livros com base na avaliação do Programa Nacional do Livro Didático e que são utilizados em escolas públicas da cidade de Goiânia, e posteriormente sua análise com ênfase nos conteúdos propostos.

Palavras-chave: Geografia Urbana; Livros Didáticos, ENEM

Introdução

Esse trabalho tem como título “Os conteúdos de Geografia Urbana nos Livros Didáticos do Ensino Médio e as competências e habilidades presentes na Matriz de referência do ENEM”. A investigação proposta é parte integrante do projeto de pesquisa Rede de Pesquisa em Ensino de Cidade – REPEC.

A motivação e a temática desse trabalho, parte do entendimento de que o Ensino médio está passando por significativas mudanças, as quais estão articuladas com

as propostas do Ministério da Educação (MEC), que visam aproximar o currículo desse nível de ensino com a matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A Matriz em questão, apresenta um conjunto de trinta (30) habilidades que buscam formar seis (6) competências que são avaliadas durante o exame.

Nesse sentido, a proposta apresentada pelo Ministério da Educação (MEC) é aproximar o ENEM das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), que estabelecem o currículo desse nível de ensino deve possuir uma

base nacional comum e uma parte diversificada, ou seja, no caso da Geografia estará incluída na base de ciência humanas, junto com outras disciplinas. Nessa perspectiva, o ENEM passa também, a ter uma importância maior na seleção e orientação dos conteúdos presentes nas escolas.

Segundo Libâneo (2013, Pg. 142), Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, organizadas pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida. Tais conteúdos possuem várias fontes de seleção, passando pela ação do estado através dos documentos oficiais (PCN's, PNLD, BNCC), até a seleção do professor. Com efeito, o livro didático apresenta-se como central e definidor dos conteúdos que são abordados na sala de aula.

Para Callai (2015), não há consenso ou unanimidade a respeito de quais seriam os conteúdos da Geografia que seriam abordados nas escolas. No entanto, para autora, um elemento fundamental que sustenta a base desses conteúdos seria o papel da escola e o lugar onde está inserida, reconhecendo na sua realidade os instrumentos necessários para o seu acesso ao conhecimento. Nessa perspectiva a Cidade é apresentada como conceito fundamental, e a partir dela, onde se realiza a vida cotidiana do aluno, a Geografia escolar pode propiciar elementos que são importantes para a formação cidadã (CAVALCANTI, 2008).

No ensino médio esse conceito é trabalhado nos livros didáticos, abordado nos diversos anos dessa fase de ensino. Nesse contexto a pesquisa busca como objetivo geral analisar as possibilidades de trabalhar os conteúdos de Geografia urbana presentes nos livros didáticos de Geografia nas escalas local/regional, tendo como (orientação) a matriz de referência do Enem.

Os objetivos específicos propostos ao nesse trabalho na pesquisa é: (1) analisar na Matriz de referência do Enem as com-

petências e habilidades referentes aos conteúdos da Geografia Urbana; (2) Investigar de que forma as competências e habilidades do ENEM referentes aos conteúdos da Geografia Urbana são abordados em Livros Didáticos do Ensino Médio e (3) avaliar as possibilidades de explorar no ensino, a partir dos conteúdos de Livros Didáticos, as competências e habilidades referentes aos conteúdos de Geografia Urbana da matriz de referência do ENEM, tendo em vista a abordagem na escala local/regional.

Metodologia

A metodologia escolhida para o desenvolvimento da pesquisa apresentada é a do tipo qualitativa. Proposta metodológica esta que foi seguida de orientações de especialistas, a exemplo Godoy (1995), Ludke & André (1986), Martins e Bicudo (1994) e Minayo (2010).

Sendo assim, a relação do investigador com o sujeito investigado é enxergada como uma relação complexa, sendo ambos munidos de experiências discursivas e individuais, que influenciam e se imbricam no processo da pesquisa.

Seguindo a linha metodológica qualitativa, a primeira etapa da pesquisa consiste no método de selecionar livros didáticos para análise. Serão três coleções escolhidas neste processo.

Os critérios estabelecidos para esta seleção são de que os livros sejam de uso em salas de aulas das escolas públicas presentes nas séries do ensino médio e que sejam aprovados pelo PNLD (Programa Nacional do Livro Didático). Outros requisitos são autores referenciados no âmbito da elaboração de livros didáticos de Geografia, conteúdos adequados a séries destinadas da pesquisa (Ensino Médio), que tenham didática no desenvolvimento dos conteúdos, bem como linguagens próxima à compreensão do aluno, que seja uma coleção aprovada

pelo PNLD nos anos de 2012 (destinada aos anos 2012,2013 e 2014), e 2015 (destinada aos anos 2015,2016,2017).

A segunda etapa da pesquisa é a análise dos livros que cumpriram os requisitos para seleção. Através de um roteiro de análise, o objetivo é a procura de dados de referência dos livros, descrição da estrutura do livro (Apresentação, box, glosário, atividades ...), o aspecto teórico metodológico do livro, bem como quais os processos cognitivos que a estrutura do livro possui para o aporte metodológico do aluno.

O roteiro também questiona ao livro analisado se este possui conteúdos que permitam ao aluno a compreensão do espaço geográfico bem como se permite ao aluno que faça articulação da natureza e a sociedade, se estes conteúdos permitem que o aluno articule os os níveis de conhecimento e do cotidiano, se existe relação dos conteúdos apresentados no livro com os sugeridos por programas curricular do Estado, entre outros requisitos de veracidade idônea, como se estão isentos de preconceito ou indução a preconceito, entre outros na mesma linha de requisitos.

Tendo em vista este método de análise dos livros didáticos, existe a atenção quanto orientação da busca por conteúdos que possuam sobre a temática Geografia Urbana. Isso inclui os conteúdos e toda a análise cognitiva deste tema apresentado, bem como as figuras, os mapas e o aspecto relevante que é como os conteúdos da escala local/ regional se encontram dentro da estrutura dos conteúdos de Geografia Urbana abordados nos livros didáticos.

Também é importante ressaltar que o método procura a identificação dos conteúdos em que se pode trabalhar Goiás, com enfoque aos conteúdos de urbana. Quando se aborda a questão de identificação da escala local/regional é intrínseco abordar Goiás como requisito importante na escala local/regional, devido aos fatores de colaboração com a pesquisa da REPEC, bem como com

o objetivo de apresentar sequência didática para serem trabalhados em sala de aula.

Resultados e Discussão

O PNLD (Programa Nacional do Livro Didático), é um programa do MEC (Ministério da Educação e Cultura) que visa avaliar os livros didáticos, e estabelece critérios de aprovação para os livros que serão sugeridos aos professores nas escolas públicas, PNLD (2015) "A análise dos livros impressos e digitais componentes das coleções inscritas orientou-se pela verificação ao atendimento de princípios fundamentais, como a correção conceitual, a coerência teórico-metodológica e a ênfase na contribuição dos conteúdos geográficos para a formação de cidadãos capazes de construir uma sociedade mais justa e igualitária".

Para isso o PNLD tem a participação de algumas instituições como o MEC (Ministério da Educação e Cultura), por meio da SBE (Secretaria de Educação Básica), o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e a Universidade Federal do Paraná por meio do departamento de Geografia, esta última participou de forma importante para a avaliação pedagógica da componente curricular de Geografia.

Para a formação da equipe avaliadora dos livros didáticos, existe uma série de critérios para seleção, entre eles se é professor da área de Geografia, se conhece a realidade do ensino médio na escola pública, se possui experiência em pesquisa e processos de avaliação e não pode possuir parentesco com as editoras comerciais no âmbito da produção de material didático. Após essa seleção da equipe de avaliadores do livro, ocorre um treinamento com leitura e análise individual, logo após uma reunião geral para decisões acerca da aprovação, ou exclusão das coleções.

Os critérios para avaliação seguem o princípio de que o aluno do Ensino Médio,

Possui um perfil próprio, como sujeito de aprendizagem a ser devidamente considerado pela escola. Levar em conta esse perfil, na organização da vida escolar e nas diferentes instâncias de planejamento do ensino, é, portanto, um requisito indispensável para o funcionamento adequado e eficaz do ensino médio. Em consequência, a escolarização do jovem deve organizar-se como um processo intercultural de formação pessoal e de (re)construção de conhecimentos socialmente relevantes, tanto para a participação cidadã na vida pública, quanto para inserção no mundo do trabalho e no prosseguimento dos estudos”. (Edital PNL D 2015 – Ensino Médio, p. 38).

A seleção dos livros pelo PNL D reuni critérios como: (1). Respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao Ensino Médio; (2). Observância de princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano; (3). Coerência e adequação da abordagem teórico-metodológica assumida pela obra no que diz respeito à proposta didático-pedagógica explicitada e aos objetivos visados; (4). Respeito à perspectiva interdisciplinar na apresentação e abordagem dos conteúdos; (5). Correção e atualização de conceitos, informações e procedimentos; (6). Observância das características e finalidades específicas do manual do professor e adequação da obra à linha pedagógica nela apresentada; (7). Adequação da estrutura editorial e do projeto gráfico aos objetivos didático-pedagógicos da obra; (8). Pertinência e adequação do conteúdo multimídia ao projeto pedagógico e ao texto impresso (Edital PNL D 2015 – Ensino Médio, p. 39).

Seguindo essa linha de raciocínio Cisternas (2012, p.25) afirma

“É impossível falar de livros didáticos sem considerar o contexto no qual estes foram produzidos e estão sendo implementados, ou seja, não é possível se aproximar destes, sem abordar o currículo, pois é essa base que dará a este recurso sua importância no âmbito escolar”.

Tendo como fator que interessa esta pesquisa a análise de possibilidades que se pode trabalhar os conteúdos de Geografia Urbana presentes nos livros didáticos de Geografia na escala local/regional, sendo escala esta o Estado de Goiás, cabe aqui, compreender de que forma são abordados os conteúdos de Geografia Urbana nos livros didáticos. Como linha norteadora da pesquisa, está a compreensão da importância de buscar referências no lugar de vivência do aluno. Sendo assim, o estado de Goiás é a escala de análise que propicia tal compreensão.

Os livros didáticos selecionados para a pesquisa foram 3 (três), coleções destinadas ao Ensino Médio, cujo o critério de seleção se originou do princípio da análise e critério de avaliação do PNL D. Os livros selecionados foram: “O mundo em transição” de William Vesentini. “Geografia- Espaço e vivência” dos Levon Boligian e Andressa Alves, “Geografia Sociedade e Cotidiano” dos autores Dadá Martins, Francisco Bigotto e Márcio Vitiello.

O livro “O mundo em transição” do William Vesentini, da editora Ática, está composto por três volumes e, o volume 1 trata a Geografia como disciplina contruída ao longo do tempo. Prioriza os conceitos de espaço, território e paisagem, assim como as primeiras noções de cartografia e temas que abordam o espaço Geográfico no Brasil e no mundo.

O volume 2 trata de conteúdos do espaço Geográfico Brasileiro, e o 3 de conhecimentos gerais. Todos os volumes se estruturam em quatro Unidades, no volume 2 da coleção onde encontra-se questões sobre o Brasil. Temas como o urbano que podem ser trabalhados a partir do volume 3, que possui capítulos que abordam a urbanização da humanidade e a urbanização do Brasil, estes dois capítulos são os únicos intitulados com o tema do urbano.

Ainda sobre a coleção “O mundo em transição”, já no capítulo 1 é possível destacar os primeiros enfoques sobre conteúdos de Geografia Urbana, como a Revolução Industrial e produção do espaço, isso inclui processos de industrialização, onde devido

a necessidade de produção houve a necessidade de demanda dos trabalhadores residentes no campo.

Geografia- Espaço e vivência, dos autores Levon Boligian e Andressa Alves, da editora Saraiva. Está dividido em 3 volumes, o volume 1 está estruturado em três unidades, abordando questões cartográficas e outros temas como natureza e suas paisagens.

O volume 2 está embasado no espaço urbano e rural além das questões agrárias e regiões do Brasil e suas características. O volume 3 possui conteúdos embasados nas últimas atualidades contemporâneas como globalização, geografia mundial e desigualdades no Brasil.

Sobre esta coleção os temas sobre urbano são encontrados no volume 2. Os demais volumes possuem carência de informações dos conteúdos de cidade e urbano. É neste volume que se encontra temas como cidades e êxodo rural. No volume 1 o que se tem por conteúdos desta área é o enfoque nas revoluções industriais e cidades e indústrias do mundo, onde são abordadas cidades mundiais e cidades populosas, percebe-se então que no contexto Brasil a atenção é voltada ao centro-sul, e no caso desta coleção ainda mais preciso pois é perceptível o destaque de São Paulo sobre as cidades de escala global. Pode-se então afirmar que este enfoque na região centro-sul causa o desfoque em outras cidades e regiões brasileiras nas escalas local/regional. Ou seja, é necessário que o professor complemente alguns conteúdos.

A coleção “Sociedade e cotidiano” é composta por três volumes correspondentes ao 1º, 2º e 3º ano do ensino médio. No volume 1 apresenta os primeiros e principais conceitos de Geografia, conteúdos que são trazidos ao contexto brasileiro. Apresenta uma perspectiva teórico metodológica baseada nas vivências cotidianas do aluno. Possui posicionamento crítico quanto as situações vividas no cotidiano em escalas diferentes.

Segundo a análise da PNL D o conceito chave da coleção é o espaço, a partir deste conceito é possível trabalhar outros dentro do volume como: Paisagem, lugar, região,

Territorialidade, seguindo as orientações das situações do cotidiano.

O que se percebe nas obras, é que Goiás não aparece quando o autor está abordando questões urbanas, o que reforça a necessidade de pensar e elaborar um material complementar para suprir tal necessidade. Mas além dos conteúdos envolvendo Goiás, o que se procura é atentar-se aos temas que são abordados nos conteúdos de urbana e trazer isso em uma análise mais completa neste trabalho. As perspectivas do urbano surgem já no último capítulo do volume 1 denominado “Visão crítica e as sociedades urbano-industriais”. No volume 2 desta coleção que se observa a presença constantes de assunto envolvendo o urbano como “População, espaço urbano e Redes”, “População brasileira”, “Urbanização brasileira”. “Questões socioambientais e planejamento urbano”.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. Temas e conteúdos no Ensino de Geografia. IN:RABELO, Kamila Santos de Paula. BUENO, Miriam Aparecida. Currículo políticas públicas e ensino de Geografia - Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. 252 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP. Papirus, 2008.

LIBANEO, José Carlos. Didática 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

GODOY, Arilda S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. In Revista de Administração de Empresas, v.35 n.2 Mar/Abril 1995ª, p.57-63. Pesquisa qualitativa- Tipos fundamentais, In Revista de Administração de Empresas, v.35 n.3 Mai/Jun 1995, p. 20-29 (1995),

LUDKE, M, ANDRÉ, M. E. D. A. Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas. São Paulo: E. P. U, 1986

MARTINS, Joel & BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A Pesquisa Qualitativa em Psicologia Fundamentos e Recursos Básicos- 2. Ed. São Paulo: Moraes, 1994.

MINAYO, M.C. de S. O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde. (12ª edição). São Paulo: Hucitec- Abrasco, 2010

CISTERNAS, Nataly Pérez. O conceito de Cidade em Geografia nos livros didáticos do Chile e do Brasil. n.25, 2012

TRABALHO DE CAMPO COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS

UM ESTUDO DE CASO DO BOSQUE DOS BURITIS EM GOIÂNIA-GO

João Marques de Souza Neto
Universidade Federal de Goiás
joaoneto-94@hotmail.com

Magda Alves David de Brito
Universidade Federal de Goiás
magdaalvesdb@hotmail.com

Rafael Santana Borges
Universidade Federal de Goiás
rafaelsantanaborges@gmail.com

RESUMO

O trabalho de campo como metodologia de ensino na educação básica deve ser visto como um importante instrumento de mediação entre teoria e a prática, permeando todo o processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Observa-se ainda que para o estudo das temáticas físico-naturais sua realização torna-se ainda mais importante, pois a partir dele é possível identificar a integração entre elementos físicos, que são determinantes para a formação das mais diversas paisagens, bem como os impactos ambientais que podem surgir a partir da utilização indevida e até mesmo irracional do meio ambiente e seus recursos. Foi com o objetivo de refletir sobre a importância do trabalho de campo para a construção do conhecimento que o objetivo central do presente trabalho foi pensar e implementar propostas de metodologias de ensino para os conteúdos físico-naturais na educação básica, através do trabalho de campo, tendo como recorte espacial o bosque dos buritis localizado na cidade de Goiânia-GO. A escolha do local se justifica por ser uma área urbana localizada na região central da cidade, o que de certa forma facilita o acesso ao mesmo, a maioria dos moradores da capital conhecem o bosque, por razão do mesmo ter nascido junto com a construção da cidade e por ser um dos cartões postais da capital. Chegamos a conclusão que o trabalho de campo, seria a melhor maneira de mostrar na essência, e de modo mais eficaz, as relações e interações homem e natureza.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Trabalho de campo. Temáticas físico-naturais. Bosque dos Buritis.

Considerações Iniciais

O trabalho de campo no ensino de Geografia é uma importante ferramenta para o desenvolvimento de metodologias,

pos permite discutir no lugar aquilo que foi estudado em sala de aula, sobretudo para o ensino de temáticas físico-naturais e sua aplicação na educação básica. Para Castellar (2014, p.111) a importância do trabalho de

campo é possibilitar a interação e a compreensão dos conceitos e conteúdos apresentados em sala de aula.

A partir da realização de um trabalho de campo referente a esse tema, buscou-se identificar elementos desse contexto refletindo de que forma esses elementos: solo, relevo, hidrografia e vegetação poderiam ser trabalhados de maneira mais eficaz e eficiente durante a realização das atividades, estabelecendo a ponte entre os textos explanados em sala de aula e a prática vista e principalmente vivida no campo.

A compreensão sobre o espaço vivido na cidade possibilita a mediação das práticas socioespaciais que estão camufladas na paisagem, no arranjo territorial, permitindo ir além da aparência, percebendo e analisando a dimensão de como os lugares realmente são construídos. Os elementos físicos que compõem a paisagem na cidade como: relevo, solo, lugar, rios; além de elementos técnicos, os objetos e outros fenômenos geográficos que são formas de intervir e desenvolver a leitura espacial sobre os conhecimentos geográficos que são formas de intervir e desenvolver a leitura espacial sobre os conhecimentos geográficos para a compreensão da dinâmicas das diferentes cidades (CASTELLA, 2014, p. 103).

Desde o surgimento da Geografia observa-se a importância do trabalho de campo como método de trabalho dos geógrafos. Vale ressaltar que a consolidação da Geografia enquanto ciência obteve grandes contribuições de viajantes a exemplo do Geógrafo Francês Pierre Monbeig que desenvolveu importantes trabalhos no Brasil e trouxe importantes contribuições para a prática do trabalho de campo em geografia e assim como diversos outros pesquisadores foi essencial para a construção das bases teórico e metodologias para a consolidação da geografia enquanto ciência. O trabalho de campo, portanto, é visto como forma de promover a articulação entre os conceitos,

teorias e procedimentos metodológicos na geografia como destaca Serpa (2006).

O trabalho de campo pode ser concebido como um instrumento de análise geográfica que permite o reconhecimento do objeto. Este por sua vez necessita de um método de investigação, método este que demonstra o ponto de vista do pesquisador. Pensando na importância do trabalho de campo no ensino de geografia Scortegagna e Negrão (2005) afirmam que “é no campo que o aluno poderá perceber e aprender os vários aspectos que envolvem o seu estudo, tanto naturais quanto sociais.”. Nesse contexto devemos conceber o trabalho de campo como uma complementação da aula, que permite visualizar o que foi discutido em sala de aula de modo a promover o enriquecimento intelectual do aluno. É importante lembrar que nesse processo o professor é um importante mediador, visto que, sua experiência com o objeto de estudo e sua percepção dos desafios e possibilidades ao longo do trabalho tornam a experiência ainda mais enriquecedora.

O trabalho de campo tem uma importância é essencial na educação do aluno. A execução dele exigem determinados cuidados Silva et al. (2010) apontam a importância do trabalho de campo para a educação dos alunos a partir de três pontos: 1- a necessidade do professor enquanto mediador aborda diferentes posicionamentos para o mesmo objeto, permitindo dessa forma que o aluno possa concordar ou discordar de determinada visão. 2- O professor deve mostrar o que de positivo e de negativo se tem em determinado evento analisado e buscar nesse trabalho a forma mais imparcial possível. 3- O professor deve ter clareza de que o aluno tem o direito de escolher o ponto de vista com o qual concorda mais, e o professor no cumprimento de suas atividades deve respeitar as opiniões diversas para um mesmo tema.

Compiani e Carneiro (1993) dão importantes contribuições para pensar o plane-

jamento e execução de trabalhos de campo. Os autores constroem uma metodologia para classificação de excursões geológicas, porém sua classificação pode perfeitamente ser inserida em outros trabalhos de campo que tenham outro tema como pano de fundo, a exemplo de temas relacionados ao estudo do relevo ou hidrografia. Os autores afirmam que o sucesso do processo ensino-aprendizagem está relacionado aos seguintes parâmetros: objetivos pretendidos, visão de ensino presente no processo didático, emprego/questionamento dos modelos científicos existentes, método de ensino e relação docente-aluno e lógica predominante no processo de aprendizagem. Em cada item os autores propõem questionamentos e elementos que possam ser abordados para que o aluno ao final tenha uma visão da totalidade do processo.

Na disciplina Metodologia e Ensino de Geografia II, foi proposto a realização de um trabalho de campo na cidade de Goiânia-GO, com o intuito de auxiliar os alunos a pensar, valorar e explorar os procedimentos metodológicos que poderiam ser utilizados, quando professores de Geografia na educação básica, para o ensino de conteúdos físico-naturais. Com isso buscou-se despertar nos alunos o interesse pelos conteúdos tratados na área de Geografia Física, uma vez que os professores que atuam na educação básica ao apresentarem maiores dificuldades nessa área, tendem a apresentar uma certa rejeição. Além disso, teve-se a preocupação em estimular o interesse dos discentes por intermédio de materiais não habituais no cotidiano de uma sala de aula, levando-os a construir e utilizar diferentes metodologias para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem. Por isso que Moraes diz que:

Pensar as temáticas físico-naturais do espaço geográfico para além da somatória mecânica (ou seja, consideradas separadamente) das análises físico-naturais e sociais. É preciso compreender, diferente-

mente, como esses aspectos se articulam ao se empreender uma análise mais integrada do espaço geográfico. É este o papel que a geografia deve cumprir na escola: favorecer a formação de cidadãos críticos e conscientes de sua atuação na realidade em que vive (MORAIS, 2013, p.14).

Para Moraes (2013) ao selecionar o relevo, as rochas e os solos como referências para o estudo das temáticas físico-naturais na geografia escolar, não se busca entendê-los como elementos isolados, mas sim compreender os processos que envolve sua origem e a dinâmica atual, por isso ela indaga que:

Para a compreensão dos processos que envolvem a sua origem e a dinâmica atual, é imprescindível a compreensão do papel desempenhado pelo clima, pelo material de origem, pela rede hidrográfica, pelos organismos vegetais e animais e pelo tempo no que se refere a dada um e às interações existente entre eles. Além disso, é necessário situar historicamente o ser humano, concebendo-o para além de um ser biológico e de um elemento do sistema, ou seja, como aquele que altera, em diferentes ordens, a dinâmica desses elementos de acordo com o período técnico-científico informacional e com a posição que ocupa no interior de um modo de produção (MORAIS, 2013, p. 21).

A efetivação do trabalho de campo como procedimento para o ensino das temáticas físico-naturais envolveu os seguintes procedimentos: pensar em um local que abrangesse o conteúdo, buscar referências da localidade; tudo que a envolvesse, seja na parte histórica, política, social e ambiental. A partir dessas referências, separar os assuntos mais relevantes, que consequentemente foram abordados no decorrer do trabalho, visitar o local com antecedência para ver a atual situação em que o mesmo se encontra, afinal de contas pode-se haver distorção entre as informações escritas e a realidade. Nesta visita estabeleceu-se pontos estratégicos para explicar a respeito

das temáticas abordadas, calcular o tempo necessário em cada parada e no decorrer de toda a atividade considerando os maus derivados fatores envolvidos, como por exemplo, trânsito, caminhada, falas pontuais, gerais e indagações.

A organização do trabalho de campo

O primeiro passo foi dado em sala de aula, começando com a realização de leituras a cerca das temáticas físico-naturais e do trabalho de campo, concebendo-o com uma excelente e importante metodologia de ensino e aprendizagem.

Após esses procedimentos os alunos dividiram-se em grupos, para que pudessem escolher os pontos de parada do trabalho. Em cada ponto deveria ser explorado a temática físico-naturais da região. Para o desenvolvimento de tal atividade os grupos buscaram leituras bibliográficas de autores que abordavam os conteúdos específicos e relevantes para a compreensão de cada região do trabalho.

Toda a atividade foi previamente planejada e um roteiro foi traçado para a realização das paradas. Houve abordagem de conteúdos por todo o percurso, dentro e fora do ônibus. Durante a realização do trabalho os grupos utilizaram recursos como: mapas, imagens, ilustrações e a maquete topográfica de Goiânia para auxiliar na localização e compreensão dos elementos visualizados na paisagem.

Os grupos buscaram explorar todos os aspectos físicos dos pontos escolhidos, fazendo uma análise do uso e ocupação da região, da exploração imobiliária (quando existia), do relevo, hidrografia, solo e vegetação. Os pontos visitados durante o trabalho de campo foram, o Rio Meia Ponte na proximidade do Setor Jardim Balneário, Ribeirão Caveiras, Morro do Mendanha, Casa de João de Barro, Jardim Botânico, Bosque dos Buritis e Lago das Rosas.

No decorrer do trabalho de campo, os grupos puderam interagir entre si ao questionar alguns elementos da paisagem e contribuir com os trabalhos ao relacionar dinâmicas que ocorriam em um ponto visitado e que também eram perceptíveis em outros pontos visitados.

Bosque dos buritis; a natureza que sobrevive a cidade.

Segundo Mota (2015), o “Bosque dos Buritis, denominado inicialmente Parque dos Buritis, foi previsto no plano original de Goiânia (1933-1935), de Atílio Corrêa Lima, e aprovado pelo Decreto Lei Nº 90-A de 30 de julho de 1938”. O nome dado a esse bosque deve-se à grande concentração de buritizais nas proximidades do córrego, bem como ao nome do próprio, que já nessa época era conhecido como Córrego dos Buritis.

As nascentes do Córrego dos Buritis concentram-se na região dos Clubes de Engenharia e dos Oficiais (Setor Marista), nos porões do Tribunal de Justiça do Estado de Goiás (Setor Oeste) e dentro do próprio Bosque. Estas nascentes são estão canalizadas até o lagos existentes dentro deste complexo ecológico. Após o Parque, o córrego segue canalizado, passando embaixo de importantes e conhecidas obras goianienses, tais como: o prédio do Colégio Ateneu Dom Bosco, o estacionamento nos fundos do Jôquei Clube, o Centro de Convenções de Goiânia e a canalização segue até desaguar no Córrego Capim Puba, próxima à Av. Independência, no setor Aeroporto (CAU/GO, 2013).

A construção do Bosque na época em que a tecnologia era algo limitado e extremamente centralizado foi um grande desafio para a área de engenharia, uma vez que o Buritizal localizado na extremidade da Rua 26, fosse transformado em um pequeno Parque, segundo Atílio Correia Lima, seria necessário drená-lo convenientemente conduzindo as águas para o talvegue, em

canal descoberto tirando partido deste para os efeitos de pequeno lagos decorativos. (MOTA, 2015).

Originalmente a área do bosque era rica em espécie típicas do cerrado. Embasado nas classificações de Ribeiro e Walter (1998), o bosque era uma área de campos sujos: vegetação caracterizada por fisionomia herbácea, arbustos e subarbustos porém com espaço entre si e veredas: vegetação caracterizadas por solo hidromórfico, apresentando uma topografia amena e úmida. O buritizal ali encontrado (ainda na atualidade) é uma zona típica de veredas e sem dúvida uma das grandes atrações do Bosque, uma vez que o mesmo mantém suas características naturais.

Vereda é a fitofisionomia facilmente observada, graças à presença da palmeira Buriti (*Mauritia flexuosa*), que pode atingir uma altura de até 15 metros. As veredas normalmente são cercadas por campos limpos ou campos sujos e possuem um solo hidromórfico, que fica saturado durante boa parte do ano. Elas são encontradas normalmente em áreas de drenagem mal definidas, bem como próximo à nascente (também conhecidos como olhos d'água), ou também às margens de matas de galerias.

Segundo Ribeiro e Walter (1998), as veredas são observadas em zonas de afloramento de lençol freático, advindas de áreas sedimentares do Cretáceo e Triássico. Cabe destacar a importância das veredas para o Cerrado, uma vez que tal fitofisionomia serve para reprodução de algumas espécies, bem como refúgio e abrigo para outras.

Com o passar do tempo é inquestionável o fato que a vegetação atual do Bosque dos Buritis foi muito modificada, restando pequenos traços da composição original. Tanto na idealização do bosque como durante as reformas e revitalização que tal área passou, foram implantadas vegetações exóticas e alheias à vegetação natural cerradeira, um exemplo claro é a presença na jaca (origem asiática).

Trabalho “no campo”

Durante o trajeto, que saiu do Jardim Botânico de Goiânia até o Bosque dos Buritis, iniciou-se a explicação em relação à história de construção, preservação e revitalizações que o bosque passou. Idealizou-se quatro paradas estrategicamente pensadas para desenvolver o conteúdo planejado.

A primeira parada, fora realizada ainda fora do bosque, para localizarmos na maquete altiométrica o ponto em que estávamos, nesse momento mostramos nossa localização, levando em consideração pontos fundamentais da maquete, mostramos o Morro do Mendanha, o morro da Serrinha e o centro da cidade onde estaria a Praça Cívica, aproveitando ainda a maquete, indicamos o córrego fundamental para a criação do Bosque dos Buritis e o rio onde o mesmo iria desaguar.

Iniciamos assim, uma pequena trilha pelo interior do bosque, e realizamos a segunda parada próximo à tubulação do córrego, que abastece a primeira represa. Nessa segunda parada foram abordados aspectos da hidrografia local, bem como da ocupação no entorno do bosque, que é repleto de grandes construções, destacou-se nesse ponto a construção do Fórum e da Assembléia Legislativa do estado de Goiás.

A terceira parada, fora realizada em frente ao buritizal, para explorar aspectos referentes à áreas de veredas, ressaltando o tipo de solo ali encontrado, que tratava-se de um exemplo de latossolo, caracterizado por ter uma alta permeabilidade de água, poroso e com grande presença de argila, apresentando uma cor avermelhada/ escura, devido a grande quantidade de ferro e magnésio.

A última parada, foi realizada no último lago, e observou-se a área em que o córrego volta a ser canalizado, bem como o solo e o relevo encontrados ali e no entorno. Além disso, a manutenção e a beleza do bosque chamou a atenção dos alunos, e também

foi discutido e apresentados o motivo de tal manutenção ali na última parada. Foi ali, que finalizamos o trabalho e tiramos todas as dúvidas que foram surgindo durante todo o trajeto. Após a finalização do trabalho os grupos fizeram alguns questionamentos, como por exemplo em relação à segurança do Bosque, se a água que chegava e saía do Bosque era poluída, bem como em relação às atividades sócio-culturais ministradas no espaço de convivência (desenho, pintura, informática básica) do local eram gratuitas; indagações essas que contribuíram para a discussão das temáticas físico-naturais e também sociais no sentido de enriquecer a discussão que foi realizada ao longo do trabalho.

Resultado e Discussão

O Bosque dos Buritis foi um local que atendeu toda a expectativa procurada para ministrar uma aula de qualidade, relacionada ao contexto físico-natural, além de ser de fácil acesso, o mesmo possui em sua área elementos que permitem mencionar inúmeros pontos para o debate e construção do conhecimento, desde áreas naturais, áreas de veredas, solo e locais que foram reorganizados de acordo com os novos propósitos do Bosque.

Levando em consideração este ponto de vista, o trabalho de campo tornou-se muito proveitoso e prazeroso, uma vez que tal metodologia é capaz de aliar o conhecimento com dinamismo uma vez que essa construção acontece fora das paredes da sala de aula mas com foco e objetivo.

REFERÊNCIAS

COMPIANI, M. & CARNEIRO, C. D. R. 1993. Os papéis (*)didáticos das excursões geológicas. *Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, n.1-2, p.90-98. Disponível em: <http://www.aepect.org/larevista.htm>. Acesso em: 05 de jan. de 2016.

CASSETI, V. . Cartografia geomorfológica. *Geomorfologia*. Funap, 2005. Disponível em: <<http://www.funape.org.br/geomorfologia/>>. Acesso em: 10 de out. de 2015.

CASSETI, V. Geomorfologia do Município de Goiânia-GO, *Boletim Goiano de Geografia*, 12(1): 65-85, jan./Dez., 1992. Disponível em: <<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4785767.pdf>> Acesso em: 30 de out. de 2015.

CAU/GO. Relatório 2, Bosques dos Buritis. 2013. Disponível em: <<http://www.caugo.org.br/>>. Acesso em: 10 nov. de 2015.

MOTA, A. F. R. 1º Congresso Internacional do Espaço Público: Bosque dos Buritis: um estudo do espaço público de Goiânia. Porto Alegre. RS, out. 2015. Disponível em: <http://www.pucrs.br/eventos/espacospublicos>>. Acesso em: 11 de out. 2015.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Projeto corredor ecológico do jalapão. Disponível em: <<http://www.icmbio.gov.br/projetojalapao/pt/biodiversidade-3/fitofisionomias.html?start=5>>. Acesso em: 10 nov. de 2015.

MORAIS, E. M. B. As temáticas-físico-naturais como conteúdo de ensino de da geografia escolar. In: CAVALCANTE, L. S. (org.). *Temas de geografia na escola básica*. Papirus, Campinas, 2013. P.13-44.

RIBEIRO, J. F.; WALTER, B. M. T. Fitofisionomias do bioma cerrado In: SANO, S. M.; ALMEIDA, S. P. (ed.). *Cerrado: ambiente e flora*. Brasília, Embrapa Cerrados, 1998. p.87-166.

SACRAMENTO, A. C. R. A mediação didática do estudo da cidade e o trabalho de campo: diferentes formas de ensinar Geografia. In CASTELLAR, S. V.(org.). *Geografia escolar constextualizando a sala de aula*. 1. ed. Curitiba, PR: CVR, 2014. P. 103-145.

SERPA, A. O trabalho de campo em geografia: uma abordagem teórico-metodológica. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, n. 84, p. 7-24, 2006.

SILVA, J. S. R.; SILVA, M. B.; VAREJÃO, J. L. Os (des) caminhos da educação: a importância do trabalho de campo na geografia. *Vértices*, Campos dos Goytacazes-RJ, v. 12, n. 3, p. 187-197, set./dez. 20.

GEOGRAFIA E CANÇÃO

UMA PROPOSIÇÃO METODOLÓGICA PARA O ENSINO DA RELAÇÃO CIDADE-CAMPO

Diego Pinheiro Alencar
IF-Goiano - Posse
diegopinheiroalencar@yahoo.com.br

Priscylla Karoline de Menezes
UEG - Minaçu
priscylla.menezes@hotmail.com

RESUMO

A partir das dinâmicas socioespaciais contemporâneas a cidade e o campo são entendidos enquanto contextos espaciais integrados. Uma série de possibilidades são expostas para sua conceitualização, a exemplo dos critérios técnicos e quantitativos. Por outro lado, nota-se subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educacional, aliado às linguagens cotidianas um importante elemento para abordar essa dinâmica espacial. No estudo em questão busca-se apresentar as contribuições do gênero musical sertanejo em relação à mediação do ensino-aprendizagem. Para isso, procurou-se apresentar alguns pontos retirados da música "Caboclo na Cidade" possíveis de fomentar análises e discussões a cerca da relação cidade-campo. Metodologia que permitiu identificar o quão importante é saber utilizar os recursos audiovisuais no ensino de Geografia; e assim aproximar conteúdo escolar e o cotidiano do aluno.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Sistema conceitual. Solos. Métodos de Ensino.

Considerações Iniciais

A análise espacial do campo e da cidade apresentam elementos demasiadamente complexos (estatística, legislação, hábitos sociais, dentre outros). Nesse sentido, a discussão de propostas de mediação se fazem pertinentes para a discussão da didática e ensino de geografia. Observa-se na linguagem comum dos jovens escolares uma possibilidade a ser potencializada em relação à produção do conhecimento. Nesse sentido, toma-se a música enquanto um elemento estético, que está vinculadas às práticas espaciais cotidianas da

população. Por fim, defende-se a ideia que o gênero musical sertanejo tem potencial para mediar a construção dos conceitos relacionados à integração da cidade e do campo. A presente proposta está subdividida em dois eixos. O primeiro busca discutir as contribuições das linguagens cotidianas para o ensino de geografia. O segundo, busca apresentar a canção sertaneja como elemento de mediação do ensino e aprendizagem relacionado aos aspectos normativos e estatísticos relacionados às definições de cidade e campo, a partir da análise da canção "caboclo na cidade".

O ensino de Geografia e as linguagens cotidianas

Há um bom tempo, discute-se a importância do professor se apropriar das variadas linguagens de ensino e dos distintos recursos de aprendizagem disponíveis para uma melhor formação de seus alunos. Como a escola é uma das responsáveis pelo acesso à informação e ao conhecimento, é comum ouvir cobranças que o professor deve saber lidar com os novos recursos de aprendizagem. Desse modo, surgem novas formas de interpretações e práticas de ensino na busca de desenvolver nos alunos novas maneiras de aprender.

Com a globalização, as informações chegam de forma muito rápida, seja através da televisão, dos aparelhos eletrônicos ou da internet. Segundo Rivero (2007), assim como o fluxo de informações o ritmo das mudanças políticas, econômicas e culturais vem se acelerando cada vez mais. Nesse sentido, a música – com suas representações passa a ser capaz de revelar o que o professor não consegue, ou tem dificuldades de demonstrar em suas explicações – surge como um dos recursos que o professor pode utilizar em sala para a produção e apropriação do conhecimento. Contudo, é importante entender que o uso de novas tecnologias – como a música – dentro da sala de aula não irá resolver os problemas do ensino de Geografia, mas se coloca como uma ótima ferramenta, agradável e que possibilita o desenvolvimento de outras habilidades no estudante.

É comum remeter a ideia que uma música pode provocar uma rica discussão entre professor e alunos, pois uma produção musical rica em aspectos geográficos, pode ser analisada desde o cenário, a história, os personagens, o ritmo e aspectos subjetivos. Contudo para que ocorra uma efetiva análise e consequente discussão, é necessário que haja a interpretação, que segundo Rivero (2007) está associada ao planejamento

do professor, o qual de acordo com seus objetivos irá instigar seus alunos a refletir ou mesmo se interessar pela obra. Caso contrário, a utilização desse recurso se fadará ao fracasso.

Para Pontuschka et. al. (2007), os recursos audiovisuais podem contribuir para o ensino de Geografia porque pode ser analisado de inúmeras óticas, o que vai diferenciar é o modo de olhar a trama em si, pois pode ser visto sob o tema principal, ou levar em consideração as questões secundárias que alguns versos podem englobar. Em uma única história cantada pode conter diversos assuntos que sejam pertinentes para abordagens distintas, haja vista que uma história é composta por diversos elementos que se colocam diante dos ouvintes via sugestões.

Como o ensino/aprendizagem, segundo Cavalcanti (2002), é um processo que implica movimento e, é papel do professor provocar situações, desencadear processos e utilizar mecanismos intelectuais requeridos pela aprendizagem. Entendemos que a atribuição de significados e a compreensão desses diversos assuntos abordados, serão feitos a partir de referenciais muitas vezes fornecidos por esse profissional. Essa responsabilidade, segundo a autora, confere um desafio ao professor de refletir sobre seus objetivos de ensinar, para assim dar uma boa aula. Consequentemente utilizar adequadamente os recursos didáticos na produção de conhecimento.

Sabemos que de nada adianta conhecer novos métodos de ensino e utilizar a música em sala de aula, se o docente encarar o aluno como um ser passivo. Conforme Haidt (2003) quando o professor concebe o aluno como um ser ativo, que formula ideias, desenvolve conceitos e resolve problemas de vida prática através da sua atividade mental construindo assim seu próprio conhecimento, a sua relação pedagógica muda. O professor incentivará o aluno a desenvolver seu raciocínio e construir seu próprio

conhecimento. Nesse contexto, a música aliada ao ensino de Geografia, como um recurso didático, pode contribuir para o crescimento cognitivo dos alunos. Sem esquecer-se da cautela, haja vista a necessidade de observação dos objetivos da exibição, do tempo da obra e o disponível para a exibição e discussão, do conteúdo abordado e a ser debatido, para que assim não haja problemas relacionados à mediação entre o música e os conteúdos programáticos.

Como afirma Diniz (2011), o professor tem o papel de propor leituras através da prática de ouvir música, porém, não é ele que irá produzir essas leituras. Até mesmo, porque a visão e interpretação de uma letra não é algo em proporção coletiva, pelo contrário, é uma aquisição de saber e conhecimento que varia de acordo com a capacidade de abstração do indivíduo. As leituras e interpretações dependem, principalmente, do interesse e da percepção do aluno, bem como do modo como ele analisa a obra.

Conforme Rivero (2007) é muito comum durante a graduação ouvir que é preciso inovar, estimular e produzir aulas dinâmicas. Mas a realidade escolar nem sempre é como a idealizada pelas discussões acadêmicas, grande parte das escolas não dispõem de recursos para promover um ensino de alta qualidade e nem mesmo os professores buscam por outros métodos de ensino. Normalmente, permanecem com os métodos tradicionais – o que não cabe a esta discussão julgá-los como certos ou errados. Desse modo, muitos graduandos permanecem somente com a teoria sem oportunidade de colocar em prática algo do que viu ou aprendeu na graduação ou muitas vezes caem na inércia.

Seria a utilização de diferentes métodos de ensino na aula de Geografia – como a música – uma forma de dinamizar esse ensino visto como tradicional? É bom deixar claro, que trabalhar com músicas em sala nas aulas de Geografia, não é um método salvador para o ensino, não é a única al-

ternativa para dinamizar as discussões e atrair os estudantes para os debates, tampouco é a compreensão defendida por esta pesquisa. Mas, julgamos ser necessário compreender se há possibilidades e benefícios de utilizar a música como mais um recurso didático em sala. O livro não pode ser excluído do ensino, porém, os professores não devem trabalhar única e exclusivamente com ele.

Segundo Rivero (2007) os recursos audiovisuais têm o potencial para o ensino, mas é preciso considerar que para muitos professores as músicas e os filmes como um recurso didático em sala pode ser algo de pouca contribuição para a aula ou até mesmo complexa. É fundamental compreender que certas músicas podem ser trabalhadas em sala, enquanto outras não, e que assim como toda atividade planejada, que venha a ser usada com o propósito de dinamizar e/ou fomentar a discussão nas aulas de Geografia, o uso da música pode obter ou não o sucesso. Além do mais, pode acontecer de alguns professores obterem vantagens com sua utilização e outros não notarem nenhuma diferença ou até mesmo considerá-la como empecilho para o aprendizado do aluno.

Campos (2006) ressalta que o fato de a obra capturar o ouvinte e conduzi-lo pela estrutura narrativa, é um ponto importante a ser considerado pelo professor, que deve ficar atento às suas intenções para com a obra em exibição. Para o autor, o professor deve ter o cuidado de não deixar que seus alunos apenas sigam as leituras superficiais da obra. Se conseguir atentar-se para esse fato a música pode contribuir para os alunos superar certos aspectos da estrutura em que vivem. A partir disso, torna-se valioso o papel do professor destacar as ideias do autor, o contexto histórico de sua composição e as interpretações que possam surgir sobre a música, que podem promover a reflexão da história apresentada até mesmo à alteração de conceitos e pensamentos.

A partir dessas reflexões preliminares, temos condições de refletir e responder algumas inquietações que norteiam esta pesquisa. Além de proporcionar uma reflexão do modo como os estudantes concebem essa prática didática em sala; de como os professores se apropriam desse recurso; e em que a música pode contribuir para o ensino de Geografia e para a sociedade.

Formas de ver e aprender a relação cidade - campo

No Brasil destacam-se dois marcos legislativos que definem o que são áreas urbanas e rurais. O primeiro dispõe sobre o estatuto da terra, instituído através da lei Nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Destaca-se que a propriedade da terra possui uma função social, só sendo desempenhada integralmente quando:

a) favorece o bem-estar dos proprietários e dos trabalhadores que nela labutam, assim como de suas famílias; b) mantém níveis satisfatórios e produtividade; c) assegura a conservação dos recursos naturais; d) observa as disposições legais que regulam as justas relações de trabalho entre os que a possuem e a cultivem (BRASIL, 1964).

Podemos observar a presença de elementos sociais, ambientais, políticos e econômicos no texto legislativo. O trabalho assume centralidade relevante nessa narrativa, o que nos leva a afirmar que as ações humanas são fundamentais para pensar a definição do espaço rural. Por outro lado, a partir do estatuto das cidades, por meio de suas diretrizes e dispositivos estabelece “normas de ordem pública e interesse social que regulam o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental” (BRASIL, 2001).

A preocupação com o uso coletivo está evidente no texto apresentado no estatuto

da cidade. Tal fato é entendido a partir da heterogeneidade de possibilidades de acesso e uso do solo urbano. Em ambos atos normativos percebe-se a evidência da questão ambiental, ou seja, está presente na relação cidade – campo, o mais tradicional paradigma da geografia científica, a relação sociedade e natureza.

As características demográficas também se caracterizam enquanto elementos constantes na distinção entre o urbano e o rural, pautando-se no local de residência dos indivíduos. Ao longo das últimas décadas pode-se observar uma reorientação na organização socioespacial da população brasileira, conforme apresentado na figura 1. A partir da década de 1970, a cidade foi sendo concebida enquanto o local da aglomeração, da centralização demográfica e econômica.

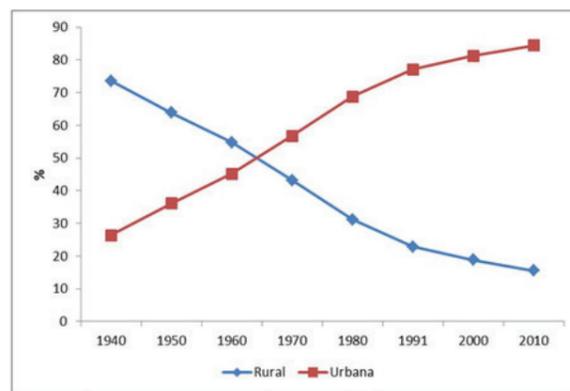


Figura 1. BRASIL: população censitária – 1940 – 2010. Fonte: Censos Demográficos.

A grande indagação que se faz a respeito dessa forma de pensar a relação campo-cidade está contida na negligência com as práticas sociais. Exemplifica com a pesquisa desenvolvida por Lima (2014). O autor aborda o uso e ocupação do solo na Região Metropolitana de Goiânia a partir dos “Condomínios de Chácaras”, enfatizando que os hábitos sociais de consumo, ou mesmo trabalho, estão drenados para a cidade de Goiânia.

Outro estudo que colabora para esse debate consiste na análise de Araújo (2014) que aborda a problemática de periurbanização no Bairro Chácaras Bom Retiro, na macrozona norte de Goiânia. O setor em questão é caracterizado enquanto urbano, entretanto, além de estar em áreas longínquas às centralidades de Goiânia não dispõe de serviços urbanos básicos, como iluminação pública e coleta de lixo urbano periodicamente. Nesse sentido, o uso se apresenta enquanto elemento complexo.

Em comum entre as análises de Araújo (2014) e Lima (2014) consiste o fato de ambos autores problematizarem nomenclaturas tradicionais entre urbano e rural. Mas afinal, com conceitos tão complexos do ponto de vista técnico e científico, como propor metodologias de mediação de ensino e aprendizagem? Compreendemos que as linguagens cotidianas são importantes elementos para o desenvolvimento das percepções dos processos espaciais. Observa-se então, que o pragmatismo contido nos indicadores estatísticos e atos normativos, são insuficientes para analisar essas espacialidades, tendo nos hábitos sociais importantes elementos a serem considerados.

Conforme apresentado por Pinheiro (2012) a música se apresenta como uma experiência estética, que retrata, a relação de um sujeito no tempo e no espaço. O gênero musical sertanejo se caracteriza enquanto estilo bastante popular em determinados estados nacionais, dentre eles Goiás. Tradicionalmente é composto por narrativas que decantam o modo de vida de indivíduos no espaço rural. Entendendo que tanto o rural quanto o urbano são espaços integrados, observa-se na música intitulada “Caboclo na Cidade”, de Dino Franco e Mourai, possíveis elementos de mediação de ensino e aprendizagem sobre a temática, como exposto na figura 2.

Caboclo na Cidade Dino Franco e Mourai	
Seu moço eu já fui roceiro No triângulo mineiro Onde eu tinha o meu ran- chinho.	Como dói meu coração Ver a sua situação Nem solteira e nem casa- da. Até mesmo a minha velha Já está mudando de ideia tem que ver como passeia. E quatro barrigudinhos.
Eu tinha uma vida boa Com a Isabel minha patroa E quatro barrigudinhos.	Vai tomar banho de praia Está usando minissaia E arrancando a sobrance- lha.
Eu tinha dois boi carreiros Muito porco no chiqueiro E um cavalo bom, arriado.	Nem comigo se incomoda Quer saber de andar na moda Com as unhas todas ver- melhas.
Espingarda cartucheira Quatorze vaca leiteira E um arrozal no banhado.	Depois que ficou madura Começou a usar pintura Credo em cruz que coisa feia.
Na cidade eu só ia A cada quinze ou vinte dias Para vender queijo na fei- ra.	Volta pra Minas Gerais Sei que agora não dá mais Acabou o meu dinheiro.
E no demais estava folgado Todo dia era feriado, pes- cava a semana inteira.	Que saudade da palhoça Eu sonho com a minha roça No triângulo mineiro.
Muita gente assim me diz Que não tem mesmo raiz Essa tal felicidade	Nem sei como se deu isso Quando eu vendi o sítio Para vir morar na cidade.
Então aconteceu isso Resolvi vender o sítio Pra vir morar na cidade.	Seu moço naquele dia Eu vendi minha família E a minha felicidade!
Minha filha Sebastiana Que sempre foi tão bacana Me dá pena da coitada.	Se mandou para outras bandas Ninguém sabe onde ele anda E a filha está abandonada.

Figura 2. Caboclo na Ci-
dade

A canção em questão foi composta no ano de 1996, em uma época em que já havia se consolidado a inversão demográfica (rural-urbano) no Brasil. Nesse sentido, tomamos esse tipo de linguagem como uma espécie de “voz” dos números que refletem o processo em questão. A música inicia expondo o modo de ser e viver no campo, desde as relações de trabalho (vender queijo na feira), capital social (disposição de animais), bem como a flexibilização do tempo cotidiano (pescava a semana inteira). Enfim, percebe-se a partir dessa narrativa o sentimento de satisfação nas primeiras seis estrofes.

Seguindo a leitura, na sétima estrofe, ocorre a decisão da venda do sítio e mudança para a cidade. Esse elemento deve ser melhor problematizado pelo mediador, a partir de uma reflexão dos fatores condicionantes do processo de migração do campo para a cidade, desde os aspectos globais até os subjetivos.

Entre a oitava e décima primeira estrofe observa-se a problemática entre as formas de relacionamento entre indivíduos “urbanos” e “rurais”, a partir do sentimento da filha do narrador (Sebastiana). Nesse item ressalta-se a importância do cuidado com os estereótipos sociais. O estranhamento pelo tamanho do cabelo do personagem (O cabeludo) deve ser abordado a partir da forma de ver do sertanejo, não sendo colocado enquanto elemento pejorativo. O descanso nos dias que não tem feira, deve ser pensado conforme o modelo de produção adotado nas comunidades rurais e, não de maneira comparativa ao modo de trabalho na cidade.

A partir da décima segunda estrofe podemos observar o impacto que a organização social da cidade, bem como sua forma espacial, interferem nos comportamentos sociais, a partir das ações da esposa do narrador (banho de praia, uso de minissaia, apego à maquiagem). Nesse sentido, essa narrativa seria potencialmente otimizada a partir da compreensão das ações de diver-

sos agentes sociais orientados pelo capitalismo (meios de comunicação, padrões de entreterimentos, dentre outros).

Da décima sexta estrofe em diante podemos observar o sentimento de arrependimento contido no discurso, uma vez que, as condições financeiras não permitem voltar à “roça”. A partir dessa narrativa, podem ser considerados alguns aspectos que refletem essa dinâmica, como a valorização fundiária das áreas rurais, motivadas pelas atividades agropecuárias alienadas à produção global. Além de oportunizar a discussão da população brasileira e seus processos de migração devido a estereotipificação dos espaços, processo variável conforme os discursos adotados pelo momento político ao qual se passa o país.

Considerações Finais

A possibilidade de abordar músicas que retratam momentos cotidianos dos alunos faz-se enquanto importante ferramenta metodológica, uma vez que otimiza para debate o conhecimento comum dos mesmos. Entretanto, é importante salientar que não se trata de um modelo lógico de ensino, apenas uma proposição que deve ser desenvolvida de acordo com as singularidades espaciais.

A questão central a se considerar não é a música exposta em si, mas sim todo o potencial de diálogo que a canção, quando articulada com o conhecimento científico traz para os ambientes de ensino. Enfim, por meio da música é possível se abordar diversas dinâmicas socioespaciais, a exemplo de questões de gênero, étnicas e trabalho; e sobretudo, aproximar-se do cotidiano do estudante, que pode ali compreender melhor os processos que o cercam e associar as discussões científicas, vistas em sala de aula e/ou nos livros, ao desenvolvimento do lugar e de seu lugar no mundo.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, J. P. Cidade Cantada Educação e Experiência Estética: canções de Tom Zé e Racionais MCs sobre São Paulo. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

ARAÚJO, L. de C. PERIURBANIZAÇÃO NA METRÓPOLE: Bairro Chácaras Bom Retiro, Goiânia-GO. Universidade Federal de Goiás (Dissertação de Mestrado): Goiânia, 2014.

BRASIL. Lei Nº 4.504, de 30 de novembro de 1964. Brasília, 1964.

_____. Lei Nº 10.257, de 10 de julho de 2001. Brasília, 2001.

CAMPOS, R. R. Cinema, Geografia e sala de aula. Estudos Geográficos. Rio Claro, 2006.

CAVALCANTI, L. S. Geografia e Práticas de Ensino. Goiânia: Alternativa, 2002.

DINIZ, F. G. (RE) Discutindo pré-noções sobre o conteúdo de África no ensino de geografia através do uso de recursos audiovisuais na educação básica. In: Revista Tamoios, Rio de Janeiro, vol. 7, n. 1, 2011.

HAI DT, R. C. C. Curso de didática geral. São Paulo: Ática, 2003.

LIMA, L. O. A metropolização e o mercado imobiliário: análise da produção do espaço a partir dos condomínios de chácaras da RMG. 2014. tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo: Contexto, 2009. Pág. 259 a 286.

RIVERO, B. M. T. O audiovisual como ferramenta didática no ensino de Geografia. Uberlândia, 2007.

CONTEÚDOS BIOGEOGRÁFICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

UMA REFLEXÃO A PARTIR DE LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO FUNDAMENTAL II

Odicleide Coutinho do Nascimento

*Estudante do curso de Licenciatura em Geografia do IFBA - Campus Salvador
odicleide@ifba.edu.br*

Davi Araújo Santos

Estudante do curso de Licenciatura em Geografia da UFBA

Ivan de Matos e Silva Junior

Professor de Biogeografia do curso de Licenciatura em Geografia do IFBA- Campus Salvador

RESUMO

O livro didático continua sendo o material pedagógico mais utilizado em sala de aula, apesar dos inúmeros avanços em recursos didáticos nas diferentes disciplinas escolares. Diante desse fato, impõe-se à educação geográfica, a tarefa de analisar e problematizar os conteúdos que se propõe a apresentar e discutir, justificando seu emprego na Educação Básica. Desse modo, a chamada geografia física, acusada de enfadonha e descritiva, é convocada a revisitar suas abordagens na geografia escolar, sendo a biogeografia uma das subáreas da Geografia a propor tal avaliação. Por essa razão, o presente artigo tem como objetivo apresentar uma reflexão acerca dos estudos da natureza na geografia escolar, a partir dos conteúdos de biogeografia em livros didáticos do Ensino Fundamental II. Trata-se de um estudo teórico, baseado em levantamento de referências em biogeografia e educação geográfica. Dentre alguns resultados, a análise dos conceitos e temas de biogeografia, na coleção didática estudada, permitiu reconhecer a predominância da biogeografia em recortes físico-naturais, estando, eventualmente, ligada às questões ambientais, o que corrobora a permanência da análise dicotômica nos livros didáticos; quadro que vem comprometendo a inserção de questões no campo da biogeografia socioambiental. Desse modo, espera-se que a incorporação do estudo da distribuição dos seres vivos nos livros didáticos de Geografia, possa conduzir a uma abordagem socioambiental, como forma de superação da tradição cartesiana, a partir de uma profunda revisão dos conteúdos veiculados, especialmente quanto à integração das categorias Natureza e Sociedade nas abordagens geográficas, conduzindo a novos sentidos e práticas de ensino.

Palavras-chave: Educação geográfica. Biogeografia. Livro didático. Ensino fundamental II.

Considerações Iniciais

A biogeografia é o campo do saber que historicamente estuda a distribuição das

espécies vegetais e animais na superfície terrestre, sendo que sua abordagem na geografia escolar aparece, na maioria das vezes, atrelada aos conteúdos da geografia

física, fato que aponta a dicotomização do saber geográfico, resultado dos problemas epistemológicos da Ciência Geográfica. De acordo com Capel (1980) apud Figueiró (2011), o percurso epistemológico da Geografia deu-se a partir de um movimento semelhante ao de um pêndulo, entre posicionamentos positivistas e historicistas, em que as abordagens partiam desses extremos e não se conectavam. Mas nem sempre foi assim. Dentro da história da biogeografia, aconteceram várias tentativas de integrar a perspectiva dos fenômenos naturais aos fenômenos sociais. Segundo RATZEL(1990) apud Albuquerque, E.S .et al(2004, p.144):

Foi com F. Ratzel, na obra *Antropogeografia*, escrita ainda em fins do séc. XVIII, que surgiu uma das primeiras tentativas de propor um estatuto científico para a Biogeografia, assentado justamente numa visão integrada ao social. Ratzel entendia que a Geografia teria como tema principal a influência que as condições naturais exercem na humanidade e, conseqüentemente, na história dos povos. Para o “pai da geopolítica”, o estudo da ação dos elementos naturais sobre a evolução da sociedade seria o objeto primordial da pesquisa antropogeográfica; em seguida, viria o estudo da distribuição das sociedades humanas no globo para, finalmente, ser então possível o entendimento da formação dos territórios. (2004, p. 144)

Apesar do seu pensamento, Ratzel não alcançou esse objetivo, pois o método científico da época impusera a ideia positivista de distanciamento entre sujeito e objeto, acontecimento que, na biogeografia, ocasionou um maior distanciamento entre as temáticas físico-naturais e as sociais. Entretanto, na atualidade, esse paradigma científico vem sendo questionado, pois já não é possível conceber o conhecimento de forma fragmentada, e todo esse processo tem ressoado na Geografia em que:

os problemas contemporâneos produzidos pelo acelerado processo de globalização da natureza (Porto Gonçalves, 2006), pautado pela ‘crise de saberes’ e práticas científicas fragmentadas(Riojas,2003) tem levado a geografia a um debate ontológico, recuperando o sentido original do fazer geográfico enquanto prática de uma ‘ciência aberta’(Reybaud,1976), ou seja, uma ciência capaz de dialogar com a complexidade, articulando aportes de diferentes naturezas na busca do entendimento do seu objeto (FIGUEIRÓ, 2011,p.18).

E, dentro desse contexto, a biogeografia deve aproximar-se mais de uma perspectiva geo-bio-sociocultural (FIGUEIRÓ, 2011), uma vez que já não cabe à biogeografia apenas analisar a distribuição espacial das espécies, como tem feito historicamente, pautada apenas em abordagens físico-naturais. O espaço globalizado e de relações extremamente flexíveis requer da biogeografia um posicionamento que acolha o fator antrópico em suas análises, como elemento decisivo nos padrões distributivos de biodiversidade, o que qualificaríamos como biogeografia cultural, ou seja, a biogeografia passa a inserir o homem e suas ações como objeto de estudo, não prescindindo do meio físico (FIGUEIRÓ, 2015, SIQUEIRA, 2012).

A partir desses pressupostos, a geografia escolar e o livro didático não podem estacionar no paradigma científico que está sendo questionado, eles devem remodelar-se e trazer dentro de seus escopos uma abordagem integradora da Ciência Geográfica e do ensino de temáticas biogeográficas.

Metodologia

O presente projeto trata-se de um estudo teórico, baseado em levantamento de referências no campo do ensino da geografia, especialmente na análise de livros didáticos, a fim de diagnosticar os conteúdos de geografia física, especialmente da

biogeografia. Para tanto, pautou-se, inicialmente, de um levantamento bibliográfico, relacionado à temática biogeográfica e do ensino da Geografia. A partir desse levantamento quantitativo e qualitativo da abordagem dos conteúdos de natureza biogeográfica nos livros didáticos, foi investigado, *pari passu*, o conceito de biogeografia e a importância da mesma no ensino de geografia, bem como o diagnóstico da possibilidade de diálogo da biogeografia com os demais conteúdos da geografia física e humana. Para atingir os propósitos da presente investigação, foi necessário delinear 4 momentos, sendo que o 1º momento constituiu-se por um levantamento e aprofundamento da bibliografia em geografia, especialmente a geografia física, com foco na biogeografia nos livros didáticos do 6º ao 9º ano.

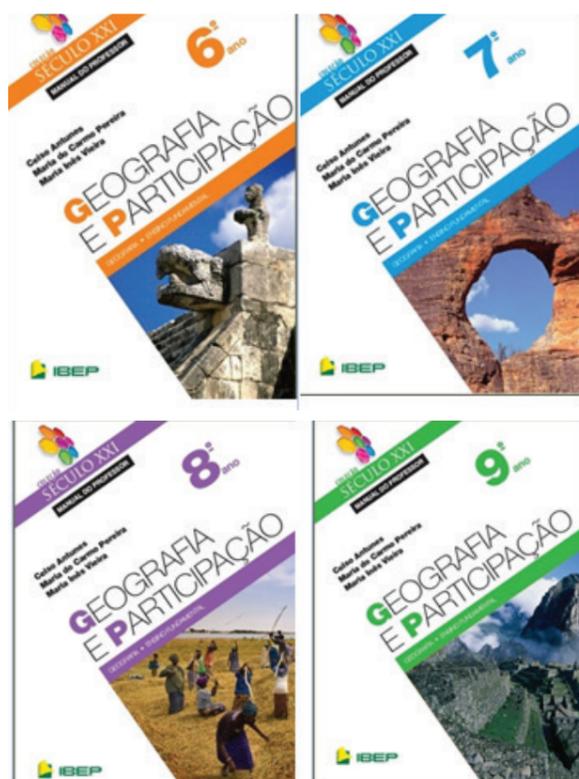
O 2º momento foi empreendido por um levantamento e análise de dados secundários, pela técnica do *check list*. A partir de uma seleção prévia de livros didáticos, em que foram feitas leituras e análises dos temas e conteúdos biogeográficos veiculados nos livros, observando a formação do autor, bem como a proposta teórico-metodológica assinalada, no intuito de contextualizar o presente tema. O 3º momento evidenciou os procedimentos de tabulação dos dados, mediante perspectiva quali-quantitativa, ou seja, na medida em que os dados quantitativos foram gerados, houve a preocupação de qualificar essas informações, até mesmo para analisar os significados e as representações embutidas por trás dos dados estatísticos. O 4º e último momento da pesquisa diz respeito à análise integrada dos dados quantitativos e qualitativos, inclusive dialogando com o referencial teórico e conceitual.

Resultados e Discussão

A pesquisa foi realizada no período de vigência da bolsa, compreendido entre

agosto de 2014 ao final de julho de 2015, e teve como propósito avaliar o panorama atual dos estudos da natureza na geografia escolar, a partir dos conteúdos de biogeografia veiculados nos livros didáticos do Ensino Fundamental II. Para tanto, ao longo do estudo e da pesquisa, foram resgatadas obras (livros e artigos), que permitiram elucidar o caminho da investigação, especialmente quanto aos conceitos e temas mais recorrentes em geografia física e, particularmente, da biogeografia e sua abordagem no ensino e na sua materialização no livro didático. Além disso, a discussão da bibliografia foi extremamente fundante, pois possibilitou o acesso e esclarecimento do projeto e dos clássicos da biogeografia. Além de textos vinculados à geografia física e, especialmente, à biogeografia, foram estudados materiais vinculados à geografia escolar e aos desafios e potencialidades de tratamento das temáticas físico-naturais dessa geografia na educação básica, especialmente no Ensino Fundamental II.

Os usos e desusos do livro de didático de Geografia foram discutidos, numa perspectiva crítica, sendo que a seleção dos livros didáticos do Ensino Fundamental II deu-se a partir da compreensão de que todo livro didático se configura como uma produção cultural, que apresenta, em si, uma concepção curricular de sujeito e de sociedade (PONTUSCHKA et al, 2009), optou-se pela escolha da coleção *Geografia e Participação* em formato digital (Figura 1), formato esse que permitiu a acessibilidade e a pesquisa mais dinâmica dos conceitos e temas de biogeografia vinculados à coleção, bem como o resgate dos recursos iconográficos das obras.



Título: Geografia e participação.

Ano de publicação: 2012.

Autoria: Celso Antunes, Maria Inês Vieira e Maria do Carmo Pereira

Figura 1: Livros didáticos adotados na pesquisa.

A identificação da formação acadêmica da autoria das obras do estudo justifica-se, pois espera-se que a maioria dos profissionais tenha a formação específica para atuar na elaboração e oferta de materiais didáticos, em nosso caso, especialmente profissionais da geografia e das ciências da educação. Além desse quesito da formação inicial, espera-se que o profissional apresente uma formação continuada que aponte experiências na elaboração de livros didáticos. Sendo assim, a maioria dos autores é formada em geografia, tendo graduação na licenciatura e no bacharelado. Celso Antunes é Bacharel e Licenciado em geografia, bem como mestre em Ciências Humanas, ambas formações tituladas pela Universidade de São Paulo. Além disso, é especia-

lista em Inteligência e Cognição. Maria Inês Vieira é Bacharel em geografia pela Universidade de São Paulo e professora da rede pública do Estado de São Paulo. Dos autores, Maria do Carmo Pereira é a única que não apresenta formação em geografia, mas atua como pedagoga, título conferido pela Faculdade Metropolitana Unidas de São Paulo e atua como os demais na produção de material didático e orientadora pedagógica da rede privada de Ensino Fundamental.

A análise dos livros didáticos do estudo em apreço não poderia prescindir da análise dos princípios e critérios de escolha adotados pelo MEC. Desse modo, a consulta ao Guia dos Livros Didáticos PNLD 2014 se deu mediante a necessidade da análise das resenhas empreendidas pelo MEC às publicações didáticas estudadas, a fim de ter uma versão oficial acerca dos livros, estabelecendo relações com o que foi observado. A aprovação e a consequente indicação da coleção didática do presente estudo, no Guia de Livros Didáticos para 2014, justificam-se, dentre outros aspectos, e, sobretudo, de forma geral pelo MEC, por:

apresentar uma proposta coerente com a concepção de Geografia Escolar, que valoriza os conteúdos tradicionalmente abordados. No início das unidades, os conteúdos são propostos por meio de imagens e perguntas. As informações são atualizadas com leituras complementares que auxiliam a compreensão do texto principal. Destacam-se, na coleção, o uso de “boxes conceituais” que aprofundam os conceitos abordados, as diversas seções que oportunizam situações de aprendizagem e o Manual do Professor, que se caracteriza como um bom apoio na prática pedagógica (BRASIL, 2013, p. 39).

No entanto, na leitura do Guia de livros didáticos, especialmente da resenha conferida à coleção do estudo, identificamos

algumas incoerências quanto à abordagem do conhecimento em geografia. A primeira das incoerências diz respeito à permanência de leituras dicotômicas do espaço geográfico, algo muito debatido e recusado pela maioria dos profissionais de geografia, e a segunda incoerência reside na invisibilização de práticas docentes que mobilizem os saberes prévios dos estudantes, apontando, desse modo, para reflexões crítico-reflexivas. Como forma de dar conta dos volumes da coleção, preferiu-se organizar tal análise atendendo à descrição e análise dos pontos do roteiro de análise dos livros estudados e construídos pelo grupo. Segue-se, portanto, das observações da coleção didática da obra.

No livro de 6º ano, os temas e conceitos da geografia física compreendem o início e o meio do volume, sendo os conteúdos da geografia humana apresentados ao final. A geografia física obedece à apresentação dos conteúdos de forma linear e pouco articulada com os aspectos naturais entre si, em que cada campo é visto de forma isolada. A biogeografia, nesse contexto, apresenta-se ao final de todos os campos da geografia física, reservada a dar conta dos biomas, das formações vegetais mundiais e, sobretudo, dos domínios morfoclimáticos, atrelados tanto à descrição dos aspectos fitofisiológicos da paisagem como associadas às demandas socioambientais na atualidade. O desmatamento e a queimada aparecem como processos que comprometem a biodiversidade. A biogeografia abordada está atrelada predominantemente às temáticas do campo da fitogeografia, numa perspectiva da biogeografia ecológica. Esse dado corrobora o fato de que, em geografia, há uma tradição de estudo aos aspectos fitogeográficos, enquanto a zoogeografia está mais amparada na biologia.

Para dar conta dos conteúdos, os autores associam, aos textos, imagens no formato de fotografia, bloco-diagramas, mapas, que poderiam resgatar mais os aspectos

regionais do Nordeste, dada a necessidade de atender às demandas de compreensão e discussão do quadro socioambiental das políticas de ordenamento territorial nos estados nordestinos, partindo de realidade locais. Nesse contexto, para dar conta das temáticas físico-naturais da biogeografia, o autor, além de utilizar boxes conceituais, faz uso de mapas, gráficos e fotografias. As fotografias poderiam ser revistas, por conta de problemas na resolução das mesmas. Os autores não estabeleceram relações mais consistentes com os conteúdos de geografia física e, sobretudo, de biogeografia com as temáticas sociais e humanas. Essas relações ficam pontualmente sinalizadas por meio de imagens de fotografia, representadas pelo desmatamento e queimada, atestando o impacto do homem sobre a flora.

Outro aspecto importante da pesquisa diz respeito às propostas de atividades ao final de cada capítulo. As atividades não condizem com posturas crítico-reflexivas, reportando aquelas que prescrevem que a resposta solicitada já esteja situada no livro didático. São atividades que, na maioria das vezes, não mobilizam o estudante a posturas crítico-reflexivas. Em geografia física e, especialmente, em biogeografia não há essa intencionalidade da obra, ficando a cargo do professor desenvolver esse tipo de encaminhamento. Até mesmo aqueles conteúdos de natureza conceitual são requisitados sem alguma contextualização que estimulassem a execução de atividades práticas em sala e/ou extra-classe.

A Geografia presente no volume do 7º ano da coleção didática aponta a predominância dos conceitos e temas da chamada geografia humana, representada pelo viés demográfico e urbano, bem como da abordagem regional, especialmente da regionalização brasileira baseada nas 5 macrorregiões do IBGE. Para cada região (Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste e Sul do país), é realizada uma descrição dos aspectos físicos em primeiro lugar e, logo após, os aspectos

socioeconômicos. Desse modo, a geografia física e, particularmente, os conceitos e temas que remetem à biogeografia ficam enquadrados dentro de uma breve descrição no âmbito da proposta regional do IBGE.

Em síntese, na consulta ao sumário do volume e da análise da publicação, os temas e conceitos da geografia física compreendem aqueles vinculados a cada região brasileira, mas sob um enfoque descritivo dos aspectos fisiográficos de cada recorte regional. A geografia física obedece à apresentação dos conteúdos de forma linear e pouco articulada com os aspectos naturais entre si, em que cada campo é visto de forma isolada. A biogeografia, nesse contexto, apresenta-se no âmbito da paisagem vegetal, atrelada a uma breve descrição dos aspectos fitofisionômicos. Nesse sentido, é reservada à biogeografia e aos demais aspectos físico-naturais apenas a citação breve da paisagem vegetal destituída da ação humana. Essa aproximação se evidencia apenas para assinalar as práticas de desmatamento e sua repercussão no contexto natural e regional.

Para dar conta dos conteúdos, os autores, nesse volume, associam os textos às imagens no formato de fotografia, blocodiagramas, mapas, dentre outros recursos imagéticos. Nesse contexto, para dar conta das temáticas físico-naturais de biogeografia, o autor, além de utilizar boxes conceituais, faz uso de mapas, gráficos e fotografias. Da mesma forma que no volume anterior, a apresentação das fotografias não se dá de maneira adequada, uma vez que a resolução compromete a leitura dessas imagens. Os autores não estabeleceram relações mais consistentes com os conteúdos de geografia física e, sobretudo, da biogeografia com as temáticas sociais e humanas. Essas relações ficam pontualmente sinalizadas por meio de imagens de fotografia, representadas pelo desmatamento e queimada, atestando o impacto do homem sobre a flora, especialmente quando o assunto cor-

responde à Região Amazônica. Assim como, no volume anterior, as atividades propostas não condizem com posturas crítico-reflexivas, reportando aquelas atividades que prescrevem que a resposta solicitada já esteja situada no livro didático.

O volume do 8º ano aborda a geografia no âmbito regional, particularizado pelo estudo das Américas, na perspectiva histórica e cultural, a saber: América Anglo-saxônica e América Latina. A abordagem da geografia física e, particularmente, da biogeografia segue de forma similar à abordagem que é empreendida à realidade regional brasileira segundo o IBGE, ou seja, é reservada, a cada compartimento regional, uma breve descrição do quadro físico e depois socioeconômico e histórico-cultural. Embora a regionalização físico-geográfica das Américas (América do Norte, América Central e América do Sul) não seja referendada ao longo das unidades da coleção, ela, de alguma forma, se faz presente pela descrição geográfica e física da regionalização histórico-cultural. Na consulta ao sumário do volume e da análise da publicação, os temas e conceitos da geografia física compreendem aqueles vinculados ao recorte regional americano, mas sob um enfoque descritivo dos aspectos fisiográficos de cada recorte físico-regional. A geografia física obedece à apresentação dos conteúdos de forma linear e não articulada com os aspectos naturais entre si, em que cada campo é visto de forma isolada. A biogeografia, nesse contexto, apresenta-se no âmbito da paisagem vegetal, atrelada a uma breve descrição dos aspectos fitofisionômicos. Nesse sentido, é reservada à biogeografia e aos demais aspectos físico-naturais apenas a citação breve da paisagem vegetal destituída da ação humana. Para dar conta dos conteúdos, os autores, nesse volume, associam os textos às imagens no formato de fotografia, blocodiagramas, mapas, dentre outros recursos imagéticos. Nesse contexto, para dar conta das temáticas físico-naturais de biogeogra-

fia, o autor, além de utilizar boxes conceituais, faz uso de mapas, gráficos e fotografias. Da mesma forma que nos volumes anteriores, a apresentação das fotografias não se dá de maneira adequada, uma vez que a resolução compromete a leitura dessas imagens.

A geografia assinalada no volume do 9º ano organiza-se a partir também da regionalização. Contudo, a partir da descrição e explicação sobre os aspectos naturais e humanos dos continentes Europa, África, Ásia. Dentro da mesma linha editorial dos outros volumes da coleção, o 9º ano incorre com a mesma proposta de assinalar a geografia física, depois a geografia humana. Esse volume enfatiza temas de interesse da chamada Geografia Humana. A natureza, ao longo desses volumes, é vista como recurso, e, portanto, assume a condição de fator primordial para o desenvolvimento das nações. Além disso, a abordagem das temáticas físico naturais da geografia, em particular da biogeografia, segue de forma similar à abordagem que é empreendida à realidade regional brasileira segundo o IBGE e da regionalização histórico-cultural das Américas. É reservada, a cada compartimento regional, uma breve descrição do quadro físico e depois socioeconômico e histórico-cultural.

No sumário do volume e da análise da publicação, os temas e conceitos da geografia física compreendem aqueles vinculados a cada continente, mas sob um enfoque descritivo dos aspectos fisiográficos de cada recorte físico-regional. A geografia física obedece à apresentação dos conteúdos de forma linear e não articulada com os aspectos naturais entre si, em que cada campo é visto de forma isolada. A biogeografia, nesse contexto, apresenta-se no âmbito da paisagem vegetal, atrelada a uma breve descrição dos aspectos fitofisionômicos. Nesse sentido, é reservada à biogeografia e aos demais aspectos físico-naturais apenas a citação breve da paisagem vegetal destituída da ação humana. Da mesma forma

que as publicações didáticas, anteriores a esta obra, não abordam temas de interesse biogeográfico em contextos urbanos; o que exigiria a inclusão desse tema em livros didáticos, dada sua importância socioambiental. Os autores não estabelecem relações com os conteúdos de geografia física e, sobretudo, da biogeografia com as temáticas sociais e humanas.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, E.S et al. A nova natureza do mundo e a necessidade de uma Biogeografia social. *Geosul*, v.19, n.38, 2004. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/13436> Acesso em: 15 de ago. 2015.

BRASIL. Guia de livros didáticos PNLD 2014: geografia: ensino fundamental: anos finais. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2013.

FIGUEIRÓ, A. S. Tradição e mudança em geografia física: apontamentos para um diálogo interno. In: FIGUEIRÓ, A. S.; FOLETO, E. (Orgs.). *Diálogos em Geografia Física*. Santa Maria: Editora UFSM, 2011.

FIGUEIRÓ, A.S. Diversidade geo-bio-sociocultural: a biogeografia em busca dos seus conceitos. *Revista Geonorte: Amazonas*, Edição especial, v. 4, n. 4, 2012. Disponível em: <http://www.revistageonorte.ufam.edu.br/> Acesso em: 10 abr. 2013.

PONTUSCHKA, N. N. et al. *Para ensinar e aprender geografia*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SIQUEIRA, J.C. *Abordagens biogeográficas*. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2012.

ENSINO DE GEOGRAFIA E EDUCAÇÃO DO CAMPO

BUSCANDO COMPREENDER A CONCEPÇÃO DE CAMPO ENTRE OS ALUNOS DO 5º ANO DAS ESCOLAS NO CAMPO EM IPORÁ-GO

Silvaci Gonçalves Santiano Rodrigues
Universidade Federal de Goiás
silvacisantiano@gmail.com

Jackeline Silva Alves
Universidade Estadual de Goiás
jackgeo17@gmail.com

Luana Cândido de Sousa
Universidade Estadual de Goiás
luana.lcds@hotmail.com

RESUMO

O objetivo deste trabalho é compreender a concepção do conceito de campo, formulada por alunos do 5º ano das escolas municipais localizadas no campo em Iporá – Go. Trata-se de pesquisa qualitativa, a qual foi realizada conforme os seguintes procedimentos metodológicos: levantamento e revisão de fontes teóricas que versam sobre o tema, destacando a contribuição dos trabalhos de Castellar, Vilhena (2010), Kremer (2011), Fernandes (2009), Rodrigues (2014), Kimura (2011). Solicitamos aos alunos que representassem o campo por meio de desenhos, usando folha de papel A4, lápis de cor e lápis de escrever. Analisamos as ilustrações do livro didático. Em conversa informal com as professoras, procuramos saber se o conteúdo já havia sido trabalhado e como. Percebemos que, embora as professoras tivessem trabalhado conteúdos relacionados ao conceito de campo, a percepção dos alunos apresenta poucos elementos representativos da modernização técnica engendrada no campo. Portanto não possuem uma visão mais ampla da realidade que os circunda; do que é o campo na contemporaneidade.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Educação do Campo. Conceito de Campo.

Considerações Iniciais

Entendemos que, mesmo tendo evoluído as teorias e métodos relacionados à Geografia enquanto ciência e também à geografia escolar aliada às teorias educacionais, sabemos que por vezes os conteúdos propostos pelo componente curricular de geografia muitas vezes ainda são transmitidos

de forma memorativa, e quase sempre pautada apenas pelo uso do livro didático enquanto recurso metodológico, nem sempre estabelecendo críticas aos conteúdos ensinados. Assim, consiste como objetivo deste trabalho conhecer a concepção do conceito de campo formada por alunos do 5º ano das escolas localizadas no meio rural no município de Iporá – Goiás.

Sabemos que o ensino de geografia vem sendo discutido entre pesquisadores da área e muitas destas discussões visam melhorá-lo. Essa também é nossa intenção ao estudá-lo. Percebe-se que, embora tenha avançado nas últimas décadas, ainda existem problemas e por isso a necessidade de observá-los, analisá-los e refletir sobre eles.

Um desses problemas é a formação dos conceitos que compreendem a geografia. Sabemos que são uma série de conceitos que devem ser construídos pelos alunos para que eles consigam apreender a realidade. Entre tantos conceitos caros à geografia, campo também é um conceito relevante, pois, o campo tem se transformado intensamente nas últimas décadas, a partir do processo de “modernização do campo”. Assim, necessário que o compreendamos e apreendamos os conceitos para conseguirmos pensar sobre a realidade e atuar nela, de maneira a proporcionar mudanças positivas, já que esse é o papel da geografia, enquanto componente curricular.

Metodologia

O trabalho foi realizado por meio de pesquisa qualitativa e cabe salientar a importância do trabalho qualitativo. Para isso remetemo-nos a Pessoa (2012), a qual, fala sobre a importância da pesquisa de natureza qualitativa e afirma que ela ocupa um lugar significativo e com várias possibilidades de estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações estabelecidas em diversos ambientes.

Os procedimentos metodológicos foram, levantamento e revisão de fontes teóricas que versam sobre o tema, destacando a contribuição dos trabalhos realizados por: Castellar, Vilhena (2010), Kremer (2011), Fernandes (2009), Rodrigues (2014), Kimura (2011).

Solicitamos aos alunos que representassem o campo por meio de desenhos, usando

uma folha de papel A4 e lápis de cor, lápis de escrever. Analisamos as figuras do livro didático para comparar se os desenhos dos alunos assemelhavam aos contidos nesse material. Ainda em conversa informal com as professoras, procuramos saber se o conteúdo já havia sido trabalhado e como. Nosso intuito foi perceber qual a concepção de campo eles possuem, se o campo do agronegócio, ou do camponês? Utilizamos a representação para avaliar apenas os alunos do 5º, entendendo que eles já possuem conhecimento sobre o conceito de campo.

Entendemos que não é possível discorrer sobre as escolas do campo sem fazer menção à Educação do campo, portanto, neste trabalho tecemos breves discussões sobre Educação do Campo; como se trata do Ensino de Geografia, fizemos uma pequena abordagem. Também sobre o conceito de campo e finalizamos com o resultado da pesquisa.

A Educação do campo é um modelo recente, cujas bases legais se fundamentam nos princípios constitucionais, afirmando que a educação de qualidade é um direito de todos. Ancorados nesse direito, os movimentos sociais, em especial o Movimento Sem Terra – MST, vem sobretudo pós 1980, buscando um novo paradigma para a educação no meio rural, com propostas a partir de novas pedagogias, metodologias, currículos e materiais didáticos diferenciados.

No município de Iporá/Go, apenas duas escolas rurais permanecem em funcionamento, sendo estas as escolas: Escola municipal Professora Vilma Batista Teixeira, localizada na Comunidade Jacuba e a Escola Municipal Professora Odete Carvalho Ataídes Fonseca, localizada na Comunidade do Bugre. Conforme Rodrigues (2014) as duas escolas funcionam com classes multisseriadas, pois são poucos os alunos. No primeiro estabelecimento de ensino citado estão matriculados no ano letivo de 2015 apenas 06 alunos e na segunda 14. Mesmo tendo essa quantidade de alunos, os pes-

quisados foram apenas os quatro que estão no 5º ano, sendo três da escola localizada no Bugre e um da escola Jacuba. Foram pesquisadas também as duas professoras do ensino fundamental.

Resultados e discussões

Conforme estudo realizado por Rodrigues (2014), estas escolas, no ano letivo de 2014 utilizavam livros didáticos com conteúdos voltados à cultura camponesa. Este procedimento é fruto de políticas públicas para a educação do campo, contudo em outra pesquisa realizada pela autora supracitada no ano de (2010), as aulas de geografia nestas escolas naquele momento eram trabalhadas com base apenas nos livros didáticos. Atualmente (2015) isso também ocorre, o livro didático é praticamente a única fonte de conteúdos.

Segundo os Parâmetros Curriculares nacionais – PCNs Geografia (2001), os professores devem buscar outras fontes para a elaboração de suas aulas. Ademais, neste mesmo documento explicita que, cumpre à Geografia formar cidadãos críticos. Para tanto, entendemos que o professor deve tecer críticas aos conteúdos abordados pelo livro de modo que os alunos compreendam seu espaço de vivência podendo atuar sobre o mesmo. De acordo com Santos (1994, p.9), a geografia não pode contentar em ser apenas crítica, mas, “[...] para ser útil e utilizada a crítica tem que ser analítica e não apenas discursiva”.

Ao longo dos anos a ideia de modernização do campo vem sendo difundida até mesmo nas escolas, e um dos meios usados para tal difusão é o livro didático, que embora traga conteúdos baseados na geografia crítica, são transmitidos de maneira pouco reflexiva, quase sempre memorativa onde o educando é tido por vezes como sujeito passivo no processo de ensino/aprendizagem.

Com as mobilizações dos camponeses e de outros grupos ao longo dos anos, os es-

tudos relacionados à Educação do Campo passaram a contemplar em suas discussões mais do que a análise da qualidade de ensino (conteúdos e metodologias), avançando no sentido de discutir a formação específica de professores para trabalharem com alunos do campo, inclusive para conduzirem adequadamente o trabalho com turmas multisseriadas.

As questões relacionadas à educação do campo deveriam ser pensadas e discutidas por toda a sociedade, visando melhorar o campo em seus aspectos cultural, socioeconômico e ambiental. Assim essa proposta educacional pressupõe que,

[...] a educação no interior da escola partiria de uma crítica à realidade social, política, econômica e cultural vigente e com o objetivo contribuir ao processo de transformação da sociedade brasileira, num trabalho educativo partilhado com as famílias e com os educandos. (MUNARIM et al, 2009, p. 63)

Mas as escolas localizadas no campo, do modo como têm sido estruturadas, tem contribuído para atenuar o “atraso” do campo em relação à cidade, como também, para a continuação do pensamento equivocado sobre estas escolas, por vezes tida como inferiores pela sociedade de maneira geral. Embora, possam parecer inferiores no que tange aos seus aspectos físicos, devem oferecer educação de qualidade, por isso a preocupação com a formação do profissional que nestas atuam, bem como dos investimentos feitos pelos governos.

O enfrentamento dos graves problemas que envolvem as escolas multisseriadas para ser efetivo deve considerar os desafios mais abrangentes que envolvem a realidade sócio-econômica-política-ambiental-cultural e educacional do campo na sociedade brasileira contemporânea. Entre esses desafios, destacamos, por um lado, a degradação das condições de vida de homens e mulheres que vivem no campo, que resulta numa expressão acelerada da migração campo-cidade; e por outro, o fortalecimento

de uma concepção urbanocêntrica de mundo, que dissemina o entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao do campo; de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos, de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do futuro, enquanto o campo é entendido como lugar de atraso, da ignorância da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência. (HAGE, 2011, p.137)

Isso faz com que os alunos do campo sejam vistos por grande parte da sociedade, como “atrasados” e “inferiores”, enquanto os da cidade, por outro lado, são tidos como “modernos” e “superiores”. Por isso, no geral, os pais e os próprios alunos desejam as escolas urbanas e se sentem estimulados e atraídos a emigrarem para as cidades corroborando para a diminuição da população do campo e sua desvalorização. Por isso, quando se discute a existência da escola do campo, entende-se que ela não existe efetivamente, pois, na maioria das vezes, não é adequada e pautada na valorização dos conhecimentos e da cultura do campo. Portanto o que se pratica no campo é a educação rural.

Nesse sentido os alunos são prejudicados, pois, os conteúdos são transmitidos muitas vezes desconectados de suas realidades e em muitos casos os professores utilizam como suporte para o desenvolvimento de seu trabalho apenas o livro didático, e estes na maioria das vezes materiais que difusores da ideologia dominante. Segundo Castellar, Vilhena (2010) o livro didático não pode ser usado como um fim, mas como um meio. Ao usarmos apenas o livro didático para trabalhar os conteúdos propostos pela geografia escolar, limitamos no nosso papel enquanto mediadores no processo de construção do conhecimento, a saber, não se constrói conhecimento re-

produzindo fielmente os conteúdos.

Um dos motivos pelos quais o ensino de geografia ocorre desta maneira se deve ao desenvolvimento desta ciência. A geografia escolar se desenvolveu tomando como referência a ciência Geográfica, que orientada pela corrente filosófica positivista que surgiu no século XIX, não admite que outros conhecimentos além do científico sejam válidos. O método geral da observação e descrição dos fenômenos espaciais característicos do positivismo são os únicos válidos nesse período.

Em se tratando dos conceitos geográficos, a Geografia escolar trabalha os conceitos científicos e o objetivo disso é que construam o conhecimento no sentido de apreender suas realidades. Os principais conceitos da geografia são Espaço, paisagem, território, região e lugar. Porém, outros conceitos usados pela Geografia auxiliam o educando a elaborar e construir o seu conhecimento mediado pela compreensão da realidade que os circunda.

No caso dos alunos que estudam e vivem no campo, os conceitos devem ser trabalhados de modo que estes entendam seu espaço, pois a partir da compreensão deste, ampliam-se as possibilidades de formação de um sujeito crítico e com potencial de intervenção em sua realidade com vistas a transformá-lo. É importante entender a movimentação de informações e a criação de conceitos próprios, mais o conhecimento empírico e o conhecimento teórico são fundamentais para a geografia escolar.

Algumas transformações advindas da modernização da agricultura, tem ocorrido a partir da década de 1950. No campo atual existem muitos elementos os quais são marcas da modernidade, e que em alguns casos é a reprodução de elementos presentes na cidade (energia elétrica, internet, TV,

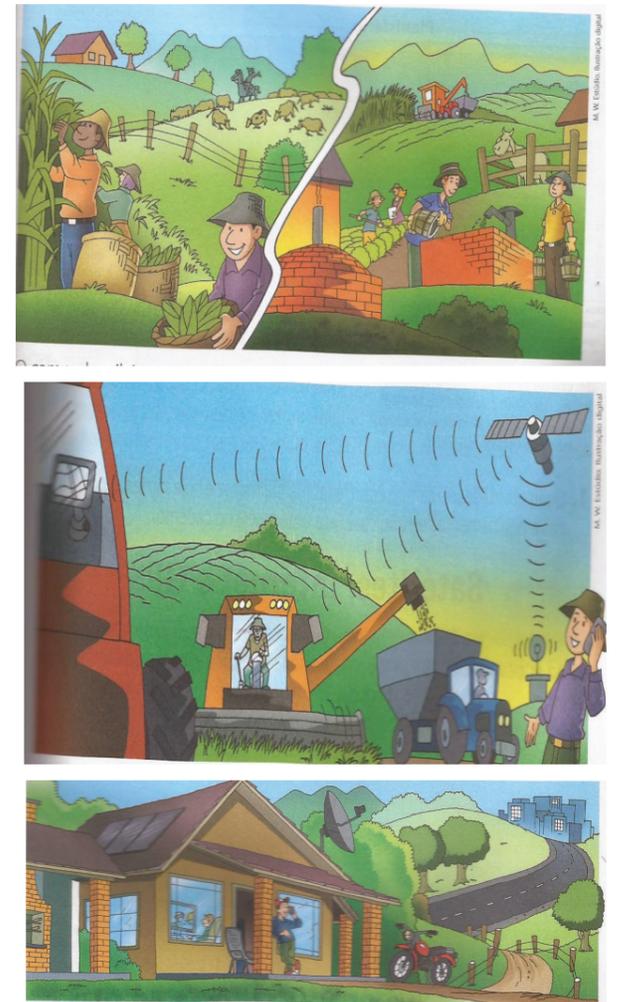
fogão a gás, etc.). Para Kremer (2011), isso ocorre, por conta da cultura que não é estática, mas está sempre mudando, mas, mesmo introduzindo outras culturas o modo de vida permanece. Para compreender as relações que têm mudado o campo, vários autores têm trabalhando este conceito.

Através das representações elaboradas pelos alunos do 5º ano das escolas rurais do município de Iporá, buscamos compreender se o educando em questão, entende sua realidade, qual a concepção de campo que ele tem, se o campo percebido refere-se ao campo da atualidade, o campo transformado pela modernização neste espaço. Para Fernandes (2009) e Whitacker apud Santos Neto (2013), sobre o conceito de campo, percebe-se duas concepções de campo, o do camponês e do agronegócio.

Para Fernandes (2009) o campo do camponês é heterogêneo, com presença de mais pessoas, variedades de animais, plantações, etc., enquanto o do agronegócio é caracterizado pela homogeneidade. Percebemos neste último a presença da monocultura, menos gente trabalhando, pois o trabalho humano é substituído pelas máquinas. Nesse sentido percebemos que o campo do camponês é um lugar onde as pessoas vivem produzem para o sustento da família, já o campo do agronegócio busca apenas o lucro.

No caso do município de Iporá/GO, onde as escolas pesquisadas estão localizadas vale ressaltar que não é uma região do Agronegócio. Portanto, caracteriza-se como o campo do camponês, pois, por em função do relevo, a região não favorece a produção em grande escala. Observando a Figura 1, imagens do livro didático utilizado nas escolas e que representam o cotidiano do campo e as atividades desenvolvidas neste espaço, quase sempre ligadas ao setor primário (agricultura, pecuária e extrativismo).

Figura 1 – Imagens do livro didático de Geografia



Fonte: Livro didático de geografia do 5º ano, coleção Girassol: saberes e fazeres do campo (2012). (Org.) RODRIGUES, Silvací Gonçalves Santiano, SOUSA, Luana Cândido

No campo os elementos naturais tem sido cada vez mais modificados pela ação humana, para dar suporte as atividades produtivas ligadas à agropecuária e ao extrativismo), tendo em vista atender as demandas do capital. Nas ilustrações é possível verificar o uso de tecnologias modernas através da colheita mecanizada, a divisão do trabalho e a substituição do trabalho humano por máquinas e equipamentos.

A paisagem rural nesse sentido, aglutina elementos que são marca do processo de modernização da agricultura, expressos através do alto índice de tecnologia empregada, os tipos de cultivo que se desenvolve (matéria-prima para ser processada pela indústria/monoculturas, pastagens), trazendo implícito a questão da concentração da terra, através dos latifúndios.

Geralmente os livros didáticos trazem o campo como lócus de prosperidade, pois é ele que mantém a economia do país. Contudo, sabemos que isto não é regra, e que o fortalecimento da economia não é sinônimo de melhoria de vida para todos, a saber, o agronegócio promove a expansão capitalista, mas gera concentração de terra e renda, o que por conseguinte atenua as desigualdades sociais. Assim, quanto mais ocorre a expansão do agronegócio, inibe-se a expansão do campesinato, os quais não objetivam acumular capital, mas se manterem na terra.

Nas representações sobre o que compreendem como campo elaboradas pelos alunos pesquisados oriundos das escolas localizadas no campo, no município de Iporá/GO, conforme pode ser observado na Figura 2, foi possível observar uma concepção de campo bastante distante até mesmo daquela representada pelo livro didático, e arriscamos dizer acrítica. Considerando que a região em que se encontram tais escolas, não desenvolvem com pujança o agronegócio, com o predomínio de pequenas e médias propriedades talvez isso possa ser um reflexo, contudo, a percepção apresentada nos desenhos elaborados é bastante reduzida do que é o campo na contemporaneidade.

Figura 2 – Desenhos elaborados pelos alunos do 5º ano



Fonte: desenhos elaborados pelos alunos do 5º ano das escolas localizadas no campo. (Org.) ALVES, Jackeline Silva.

Aparecem nas elaborações apresentadas na figura 2, uma paisagem rural com poucas construções humanas, com presença de elementos naturais (vegetação, água e plantação que entendemos possam representar plantações). Curiosamente, é possível verificar a representação do relevo movimentado e a presença de cercados que se assemelham aos currais usados na lida com o gado. Entendemos que tal representação seja, próximo daquilo que estas crianças vivem em seu cotidiano, pois o relevo regional apresenta-se bastante movimentado e a pecuária constitui-se como atividade bastante desenvolvida na localidade.

Embora a professora regente já tivesse trabalhado o conteúdo proposto, e realizado uma aula diferente com todos os alunos levando-os para conhecer o que era produzido, e como era realizado o trabalho diário em cada uma das propriedades dos alunos participantes, constata-se que a percepção dos mesmos ainda apresenta poucos elementos representativos da modernização técnica engendrada no campo, portanto da realidade atual e as transformações que o vem sofrendo após a década de 1950.

Considerações Finais

A partir da década de 1950 o campo vem sofrendo significativas transformações, assim ensinar o conceito de campo requer o entendimento de como o campo tem sido abordado no contexto científico. Ao aprender deve-se levar em consideração o científico e o conhecimento empírico, para que ele consiga formar os conceitos; apreendê-los de maneira crítica, para pensar seu espaço de vivência.

Aos alunos que vivem no campo, assim como outros conceitos, apreender o conceito de Campo é de extrema relevância, pois, após apreendido, o aluno poderá pensar seu espaço de vivência, para possivelmente atuar sobre o mesmo em prol de mudanças positivas.

Na pesquisa realizada com quatro alunos das escolas localizadas no campo no Contudo, o que se vê é que o ensino de geo-

grafia, aliado à educação do campo poderia dar conta da formação crítica do aluno do campo. Contudo, não foi o que percebemos na pesquisa, pois os alunos não possuem a visão do campo transformado pelo processo de modernização da agricultura e da materialização do capital nestes espaços.

Pensamos ser necessário e urgente o professor de Geografia por meio de metodologias diversificadas, e não apenas um ensino tradicional, pautado no livro didático possa proporcionar ao aluno a formação que tanto se prega, a formação para a consciência crítica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério de Estado da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília 2002.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2010. (Coleção ideias em ação). Anna Maria Pessoa de (coord.) 137 - 144.

FERNANDES; Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada, in; ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs). Por uma educação do campo. 4. Edição. Petrópolis, RJ. Vozes, 2009, p. 136.

HAGE, Salomão Antônio mufarrej. A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo. In: MUNARIM, Antônio, et al. (Orgs). Educação do Campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011, p. 137.

KREMER, Adriana. A nucleação escolar e o processo de desenraizamento nas comunidades rurais do município de Bom Retiro/SC. In: MUNARIM, Antônio; et al (orgs). Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Insular: Florianópolis. 2011.

KIMURA, Shoko. Geografia no ensino básico: Questões e Propostas. 2. edição. São Paulo: Contexto, 2011.

MUNARIM, Antônio. Desafios teóricos e práticos. In.: _____ et al. (Orgs) Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010, p. 10 - 63.

PESSÔA, Vera Lúcia Salazar. Geografia e pesquisa qualitativa: um olhar sobre o processo investigativo. Geo UERJ - Ano 14, n.º. 23, v. 1, janeiro de 2012 p. 4 - 18. Disponível: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj>. Acesso em: 14-Jun-2015, p. 8.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado. 3. edição. São Paulo: Hucitec, 1994.

RODRIGUES, Silvací Gonçalves Santiano. Caracterização das escolas localizadas no campo na microrregião de Iporá-GO. 2014. 121 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Programa de Pós-Graduação em Geografia/PPG-GEO - Stricto Sensu - Universidade Federal de Goiás - Campus Jataí/ CAJ-UFG. 2014.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL I POR PROFESSORES PEDAGOGOS

Wellington Alves Aragão
Instituto de Estudos Sócio-Ambientais-UFG
wellaragao@bol.com.br

RESUMO

O presente artigo aborda sobre o ensino de Geografia no ensino fundamental I, que é uma temática que embora não seja desconhecida da comunidade acadêmica geográfica, parece-nos não receber a devida atenção que o tema requer. Por meio de entrevistas que realizamos, tivemos a oportunidade de conhecer certas dificuldades que alguns profissionais licenciados em Pedagogia vivenciam no cotidiano escolar ao ministrarem aulas de Geografia para turmas de 5º ano do ensino fundamental I. Direcionar nosso olhar para as séries iniciais pode ser um importante passo no sentido de enriquecer ainda mais o debate sobre a melhoria da educação básica nacional. Explorar o universo estudantil com foco no ensino fundamental I só contribuirá para o estreitamento das relações que por diversas vezes se constitui como não dialogável entre estes níveis de ensino, contribuindo, assim, para o distanciamento conceitual, didático, metodológico e epistemológico entre os ensinos fundamental I e II e o ensino médio, respectivamente. Com foco no ensino de Geografia, faremos, portanto, uma breve análise sobre a importância dessa disciplina no ensino básico, bem como sua relevância conceitual e espacial para os discentes do ensino fundamental I. As entrevistas foram realizadas com 6 professoras de três diferentes cidades, sendo 2 em Pedras de Fogo-PB, 2 João Pessoa-PB e 2 em Goiânia-GO.

Palavras-chave: Geografia. Pedagogia. Docência. Ensino Fundamental I.

Introdução

O presente artigo é resultado de uma série de proveitosas discussões acadêmicas iniciadas no primeiro semestre de 2015 na disciplina Formação de Professores, ofertada no programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás. Foi a partir da disciplina acima mencionada onde na condição de discentes e também de docentes (a maioria já atua no magistério), exploramos temas voltados não apenas

ao estudo da Geografia, mas temas relacionados com metodologia, prática de ensino, formação de professores, didática geral etc. Eram textos com temáticas que nos induziam reflexões tanto convergentes quanto divergentes, mas que nos propiciaram encaminhamentos sobre nossa atuação enquanto docentes tanto do ensino básico quanto do superior.

Direcionando minha análise sobre a Geografia praticada no ensino básico, pude estender meu olhar à minha atuação como

docente e reconhecer que às vezes atrevi-me a impor minha compreensão, meu olhar, minha leitura do mundo, minha Geografia aos meus discentes do ensino fundamental II, acreditando, assim, que alguém já tinha lhes apresentado a mesma Geografia que outrora eu havia conhecido na universidade. Ledo engano!

Questionamentos se fizeram presentes em todas as aulas da disciplina, mas nem todos foram sanados, até mesmo pelo fato de que nem sempre as melhores respostas são as imediatas. Dentre alguns questionamentos (não os considero provocações) está o debate sobre qual a importância e o papel da Geografia no ensino básico? Como funciona o ensino de Geografia nas séries iniciais e finais do fundamental I? Quais conteúdos, materiais e metodologias são aplicados no fundamental I? Quais dificuldades uma pessoa não graduada em Geografia enfrenta com os conteúdos geográficos na sala de aula? Os PCNs de Geografia contribuem ou atrapalham os docentes? É óbvio que nem todos estes questionamentos serão aqui respondidos, mas certamente serão úteis para iniciar algumas “provações” sobre o tema em análise, as mais profícuas, claro.

A Entrevista Estruturada – Primeira Parte

As entrevistas estruturadas que realizamos com as docentes do ensino fundamental I foram aplicadas entre os meses de julho e agosto de 2015, e requeria informações no seu cabeçalho como cidade, graduação, instituição onde se graduou e o ano conclusão do curso, se possuía especialização, mestrado e doutorado. No espaço destinado ao nome, resolvemos que seria mais proveitoso solicitar das entrevistadas um nome fictício, com o intuito de deixá-las mais à vontade para responder as 14 perguntas da entrevista. Também manteríamos no ano-

nimato os nomes das escolas, pois para realizar as entrevistas seria necessário uma autorização da direção ou supervisão pedagógica para adentrar no ambiente escolar e realizar as entrevistas, portanto, seria uma forma de não expor nem levantar qualquer situação-problema entre as docentes entrevistadas e suas respectivas diretoras e/ou supervisoras pedagógicas.

Os resultados que obtivemos a partir das entrevistas servirão para que os leitores possam compreender melhor sobre como a Geografia é trabalhada nas escolas que estivemos durante a aplicação das entrevistas estruturadas. Mas antes de expor o resultado das entrevistas, acreditamos ser imprescindível destacar o importante papel da Geografia na educação básica.

A Importância da Geografia no Ensino Básico

Que a Geografia é um importante componente curricular da educação básica ninguém tem dúvidas quanto a isso. Aliada a outros componentes curriculares como História, Sociologia, Ciências, Biologia, Matemática, Artes, Filosofia etc., daí o sentido de se abordar a importância da interdisciplinaridade entre diversas áreas tanto do conhecimento humano e linguístico quanto do conhecimento das ciências exatas. A Geografia promove um profícuo debate sobre diversos temas, dialogando, inclusive, com a própria realidade local, porém, não deixando de explorar e de enxergar o global, pois se interagem e se complementam no espaço geográfico. O local não sobreviveria sem o global, muito menos o global subsistiria sem o local.

Dialogando com outros pares e exercendo a docência em Geografia, posso afirmar que tanto eu quanto outros colegas também graduados em Geografia apresentamos “certa” insegurança ao abordar determinados temas da Geografia durante nossas aulas.

Nos diálogos estabelecidos pude concluir que não são poucos os professores de Geografia (estou também incluído) que sempre apontam algumas dificuldades no tocante ao ensino de Geografia não apenas no nível fundamental, mas no nível médio também.

Na verdade, muito pouco ou quase nada dos conteúdos que se aprende durante a graduação na universidade é levado para o cotidiano da sala de aula. Não podemos generalizar e sermos deterministas quanto a isso, mesmo a Geografia sendo epistemologicamente única, é sabido que existem diferentes abordagens quanto ao que se aprende na academia e o que se leva para a sala de aula do ensino básico. Tal conclusão só é possível devido a uma série de fatores (sejam eles externos ou internos), mas não vamos nos deter a eles para não fugirmos do foco principal do nosso artigo. Entretanto, sobre a diferença entre o conhecimento que se produz nas universidades e que não é totalmente empregado e/ou explorado nas escolas. Sobre isso, Cavalcanti (2012) faz uma análise positiva onde destaca a autonomia dos docentes ao selecionar os conteúdos que ministrarão durante suas aulas:

A consciência da especificidade das “geografias” acadêmica e escolar e de suas relações contribui para que o professor não se angustie por não “aplicar” seus conhecimentos acadêmicos na prática docente, percebendo-se como parte desse conjunto de “realizadores” da geografia escolar, assumindo nele uma posição de sujeito com relativa autonomia e acentuado senso crítico (CAVALCANTI, 2012, p. 74).

Como exposto na citação acima, não é necessário o docente se angustiar pelo fato de não reproduzir fielmente na escola básica tudo que aprendeu na universidade. Mas o importante é que ele ou ela utilize os conteúdos que achar relevante para expor na sala de aula desde ele ou ela exerça sua profissão com seriedade e compromisso, como um(a) profissional autônomo(a) e com senso crítico necessário à atividade docente.

Para se concretizar uma promissora atividade teórico-pedagógica nas aulas de Geografia, é preciso ter em mente onde se pretende chegar, pois “a geografia é uma ciência que busca colaborar para a compreensão do mundo a partir de uma determinada leitura” (CAVALCANTI, 2014, p. 30). Portanto, deve-se não só aproveitar mas também fomentar a compreensão do mundo a partir de uma determinada leitura, e por que não dizer de diversas leituras? Por isso que no ensino de Geografia é importante que não limitemos o alcance da aprendizagem discente, permitindo que ela seja mais ampla e com aporte de totalidade, evitando, inclusive, certo reducionismo cognitivo, conforme Garrido (2014) evidencia que

É comum encontrar atores educativos – e sobretudo docentes e alunos – que reduzem e substituem a aprendizagem do campo objetual pela aprendizagem de uma disciplina. Aprende-se – ao menos enunciativamente – geografia e não o espaço geográfico (GARRIDO, 2014, p. 202).

A aprendizagem, segundo o autor acima deve ter como alcance o campo objetual. Mas afinal o que é esse “campo objetual” que ele apresenta no seu texto? Na verdade, o autor se posiciona contrário a uma prática muito comum nas escolas e/ou cursos superiores que é a aprendizagem enunciativa (superficial e incompleta) de uma disciplina, que impede que tanto os docentes quanto os discentes possam compreender o contexto macro em que a disciplina está inserida. No caso da Geografia, o campo objetual “contém a disciplina”, sendo este, portanto, o meio pelo qual podemos apreender o espaço geográfico na sua totalidade, que é o ideal num processo de ensino-aprendizagem da Geografia.

A Geografia no Ensino Fundamental I: Sucinto Olhar

Confessamos que não é tão simples falar sobre o ensino da Geografia no nível fundamental I, pois nossa trajetória

docente sempre esteve atrelada ao ensino fundamental II e ao médio. Além do mais, corroboro com o professor Rafael Straforini quando destaca “que nossa formação inicial e continuada é voltada exclusivamente para o segmento de escolarização acima a este, ou seja, são práticas cotidianas muito díspares” (AZANHA, 1992 apud STRAFORINI, 2012, p.103). Entretanto, com uma boa pesquisa teórica e com diálogos com colegas docentes que atuam nesse nível de ensino é possível sim traçarmos alguns importantes direcionamentos teórico-metodológicos sobre o tema aqui apresentado.

É sabido que a metodologia de uma aula no fundamental I não pode e nem deve ser igual a uma aula que se ministra no ensino fundamental II e no médio. Até mesmo pela diferença de idade e de desenvolvimento cognitivo dos discentes. Para nos aproximarmos um pouco mais da prática docente empregada no ensino fundamental I achamos que seria útil começar pela leitura dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs de Geografia) dedicados ao 2º ciclo deste segmento de ensino, que por sua vez, corresponde ao 4º e 5º anos do ensino fundamental I. Nele, encontramos onde o ensino de Geografia esua abordagem teórico-conceitual devem se concentrar, vejamos:

No que se refere ao ensino fundamental, é importante considerar quais são as categorias da Geografia mais adequadas para os alunos em relação à sua faixa etária, ao momento da escolaridade em que se encontram e às capacidades que se espera que eles desenvolvam. Embora o espaço geográfico deva ser o objeto central de estudo, as categorias paisagem, território e lugar devem também ser abordadas, principalmente nos ciclos iniciais, quando se mostram mais acessíveis aos alunos, tendo em vista suas características cognitivas e afetivas. (PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS DE GEOGRAFIA, 1997, p. 75).

Embora a discussão teórico-conceitual esteja centrada no espaço geográfico como

objeto central de estudo e com ênfase nas categorias paisagem, território e lugar, é neste último (sem desmerecer os dois primeiros) que traçaremos um paralelo consonante com o que Callai (2005) explicita ao escrever sobre a necessidade de se aprender a ler o mundo a partir dos anos iniciais do ensino fundamental. Ela afirma que

Ao partir de uma concepção de lugar, deve-se considerar que ele não se restringe aos seus próprios limites, nem do ponto das fronteiras físicas, nem do ponto de vista das ações e suas ligações externas, mas que um lugar comporta em si o mundo (CALLAI, 1995, p. 235).

Como é fascinante refletir sobre a categoria lugar, embora pareça uma ação muito simples é necessário entendermos que ele (o lugar) traz consigo uma singela característica que nos permite ir muito mais além daquilo que nos liga sentimentalmente a ele, além de extrapolar qualquer fronteira seja ela física, política ou mesmo cultural. O lugar carrega consigo o mundo. Por isso, concordamos que para se trabalhar o conceito de lugar já a partir do ensino fundamental I é necessário que o professor ou professora possua “conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente” (TARDIF, 2002, p.19).

A educação escolar mesmo nas séries iniciais deverá fomentar não só a boa preparação acadêmica do(a) docente requerendo conhecimentos dos mais diversos, mas propiciar ao discente ainda que numa linguagem mais simples devido à sua tenra idade conhecimentos sobre a realidade em que estão inseridos, isso sim, será um bom trabalho capitaneado pelo senso crítico, permitindo com que os discentes se inteirem de que existem problemas como os de natureza ambiental (poluição, desmatamento, seca etc.) os urbanos (trânsito, destino final do lixo, ilhas de calor etc.) e os sociais (fome, drogas, miséria, falta de moradia etc.), são

discussões que os PCNs listam uma série de competências requeridas dos discentes após a mediação do professor ou professora sobre um ou mais temas explorados. É justamente o que Pimenta (2012) propõe como uma ação social, crítica e transformadora da educação escolar quando afirma que

Assim, educar na escola significa ao mesmo tempo preparar as crianças e os jovens para se elevarem ao nível da civilização atual – da sua riqueza e dos seus problemas – para aí atuarem. Isso requer preparação científica, técnica e social (PIMENTA, 2012, p.25).

Sim, é possível que temas/conteúdos como os acima citados sejam trabalhados com os pequenos, pois as crianças são peças fundamentais num quebra-cabeça chamado “sociedade pós-moderna”, e instruí-las sobre o que devem fazer diante de certos problemas sociais, ambientais, urbanos etc., lhes propiciará uma atuação correta no seu devido tempo. Não é raro pais serem orientados por seus filhos (crianças) sobre determinados erros que cometeram no trânsito, no shopping ou na periferia onde residem. É no diálogo desenvolvido na escola com professores e colegas, e em casa com a família e amigos que as crianças podem fazer sua leitura do mundo.

Essa capacidade de interlocução (de saber ouvir, falar, observar, analisar, compreender) pode ser desenvolvida desde a educação infantil, e tornar-se assim um método de estudo – de fazer a leitura do mundo. Ao partir da vivência concreta, busca-se a ampliação do espaço da criança com a aprendizagem da leitura desses espaços e, como recurso, desenvolve-se a capacidade de “aprender a pensar o espaço”, desenvolvendo raciocínios geográficos, incorporando habilidades e construindo conceitos (CALLAI, 2005, pp. 235/236).

Entendemos que se faz necessário esclarecer que o que apontamos como diálogo tanto no nosso entendimento quan-

to na interpretação da autora acima, não se prende ao contexto de uma aula exclusivamente expositiva, pois seria demasiadamente complexo e redundante requerer de crianças do ensino fundamental I uma postura de atenção e comportamento igual ao que se espera de uma pessoa adulta. Entretanto, isso não quer dizer que não se pode estabelecer um diálogo com elas, mas é preciso que o professor ou professora compreenda a fase cognitiva em que se encontram e proponha atividades que estimulem e/ou desafiem seus discentes a ouvir, falar, observar, analisar e a compreender situações diversas do cotidiano e que possam realizar sua própria leitura do mundo, se permitindo a uma abertura para o desenvolvimento de raciocínios geográficos e a construção de conceitos, como finaliza a autora supracitada.

A Entrevista Estruturada – Segunda Parte

Retomando nosso diálogo sobre as entrevistas estruturadas que realizamos com as seis professoras graduadas em Pedagogia com atuação no 5º ano onde ministram aulas de Geografia. Logo relembramos que os nomes abaixo apresentados são todos fictícios. O questionário utilizado para a entrevista continha 14 perguntas, sendo 12 objetivas e 2 subjetivas. Embora não precisasse, solicitamos das docentes entrevistadas que usassem da maior sinceridade possível quanto às informações que nos repassariam.

As perguntas eram simples, sendo que algumas requeriam um pouco da memória acadêmica das entrevistadas, outras eram mais relativas ao seu trabalho docente, como veremos adiante. Relataremos tudo em forma de texto simples para propiciar aos leitores uma interpretação mais clara e objetiva. Trouxemos, portanto, algumas informações que consideramos mais relevantes para constar em nosso artigo.

Professoras de Pedras de Fogo-PB

Débora de Souza –Graduada em Pedagogia por uma instituição pública de ensino superior. Desde que se graduou ministra aulas no ensino fundamental I há 11 anos, fez especialização em Psicopedagogia. Afirmou que sua graduação não lhe garantiu uma bagagem ampla de conhecimentos específicos para lecionar Geografia nas séries iniciais. Não lembra se havia Geografia como componente curricular na sua graduação. Sobre suas aulas, informou que as considera medianas, que sempre trabalha a orientação pela rosa-dos-ventos, usa mapas e o globo terrestre. Nunca confeccionou mapas ou maquetes, mas que ainda pretende. Segundo Débora, o livro didático ajuda a trabalhar os conteúdos na sala de aula e sempre segue sua sequência para selecionar o que vai trabalhar durante as aulas. Questionada sobre o conhecimento e o uso dos PCNs de Geografia, Débora afirmou que já teve contato com eles.

Tatiane Nascimento – Graduada em Pedagogia por uma instituição privada de ensino superior. Desde que se graduou atua no ensino fundamental I há 2 anos, também fez especialização em Psicopedagogia. Segundo ela, sua principal dificuldade em lecionar Geografia reside no fato de não possuir formação adequada e nem orientação especializada para trabalhar os conteúdos geográficos. Tatiane nos informou que na grade curricular do seu curso constava um semestre de Geografia, mas que as aulas realmente ministradas não passaram de 2 semanas, além do mais, eram aulas muito ruins. Ela também considera suas aulas medianas, sempre utiliza mapas, globo terrestre e maquetes durante suas aulas no 5º ano. Segundo Tatiane, o livro didático facilita seu trabalho apenas em alguns casos e que os conteúdos trabalhados em sala de aula são escolhidos a partir do currículo escolar elaborado na própria escola. No caso dos PCNs de Geografia, ela informou que já os manuseou.

Professoras de João Pessoa – PB

Izabel Cristina – Graduada em Pedagogia por uma instituição pública de ensino superior. Como graduada atua no ensino fundamental I há 10 anos. Fez especialização em psicopedagogia. Possui Mestrado em Educação também por uma IES pública. Revelou possuir dificuldades nas aulas de Geografia com “certas” palavras e conceitos inerentes à disciplina, além de possuir muita dificuldade com a parte física da Geografia. Izabel nos relatou que teve um semestre de aula de Geografia e que elas eram péssimas. Sobre suas aulas de Geografia no 5º ano, nos revelou que precisam melhorar. Sempre utiliza mapas, globos terrestres e que costumeiramente utiliza textos extraídos da internet. Segundo ela, o livro didático ajuda suas aulas e sempre segue sua sequência. Nunca teve e nem pretende ter contato com os PCNs de Geografia.

Júliade Liz – Graduada em Pedagogia por uma instituição privada de ensino superior. Desde que se graduou, ministra aulas no ensino fundamental I há 5 anos. Possui especialização em Psicopedagogia. Afirmou que tem enorme dificuldade em trabalhar com fusos horários e escala cartográfica. Júlia nos informou que durante sua graduação nunca cursou Geografia, ou seja, seu curso não ofertava essa disciplina. Ela afirmou que considera suas aulas boas e que comumente utiliza mapas, globo terrestre e imagens de satélites para seus alunos do 5º ano. Júlia também pretende confeccionar maquetes durante suas aulas. O livro didático é sempre usado nas suas aulas, porém, os conteúdos são selecionados pelo currículo escolar elaborado na própria escola. Também nos revelou que já teve contato com os PCNs de Geografia.

Professoras de Goiânia – GO

Maria Clara – Graduada em Pedagogia por uma instituição pública de ensino superior. Atua no ensino fundamental I há 4 anos, possui especialização em Psicopedagogia e Mestrado Profissional em Ensino por uma IES pública. Revelou possuir dificuldades com a Geografia por não ter domínio de conteúdos mais específicos como a Cartografia e a parte física da Geografia, além de pouca habilidade para fazer uma relação entre os conteúdos e os conceitos geográficos. Maria Clara nos relatou que sua graduação não contemplou nenhuma disciplina de Geografia, havia apenas algo relacionado com Ciências Sociais, mas nada específico sobre a Geografia. Ela considera suas aulas boas e sempre utiliza a rosa-dos-ventos, mapas, globo terrestre, maquetes, imagens de satélites e aerofotogrametria, além de realizar aula de campo com sua turma de 5º ano. Ela explora o livro didático e segue sua sequência quanto aos conteúdos. No tocante aos PCNs de Geografia, ela já teve contato.

Joana D’arc – Graduada em Pedagogia por uma instituição pública de ensino superior. Desde que se formou, atua no ensino fundamental I há 9 anos. Revelou que o pouco tempo destinado para as aulas dificulta um trabalho mais proveitoso junto aos discentes. Também tem dificuldades para deixar o componente curricular de Geografia mais atrativo para os discentes. A Joana não lembra quantos semestres cursou Geografia, mas classificou as aulas que teve como medianas. Sobre suas aulas no 5º ano ela as considera como medianas. Sempre utiliza maquetes e imagens aerofotogramétricas para enriquecer suas aulas. Ela afirmou que em alguns casos o livro didático ajuda nas suas aulas e que os conteúdos são selecionados a partir do currículo escolar adotado por sua escola. Joana também teve contato com os PCNs de Geografia.

Como dissemos logo no início deste artigo, nossa intenção era fazer uma análise (ainda que sucinta) sobre a realidade da

Concluindo Sem Finalizar

atuação de pessoas graduadas em Pedagogia e que ministram aulas de Geografia no 5º ano do ensino fundamental I. Mesmo sendo em regiões distintas, com graduações obtidas em instituições públicas ou privadas, percebemos que não há muita diferença no campo de atuação profissional das docentes entrevistadas. Dois pontos em que todas concordaram foi que suas graduações não lhes ofertou o mínimo necessário para atuar no ensino de Geografia, mesmo sendo para atuar no fundamental I; o outro ponto que concordaram por unanimidade é que a Geografia é um componente curricular importante para este nível de ensino e que merece estar fazendo parte de sua grade curricular.

Consideramos importante ressaltar o esforço das pedagogas entrevistadas em promover um bom trabalho com suas respectivas turmas. O esforço de interpretar um mapa, produzir uma maquete, selecionar imagens de satélites e fotografias aéreas, desenhar a rosa-dos-ventos, ir a campo com os alunos, consultar os PCNs, enfim, são atitudes profissionais como essas e outras que elas não nos informaram, que rompem qualquer barreira imposta por uma formação acadêmica quase “holística” (que contém de tudo um pouco), onde se desdobram diariamente para disseminar um pouco do conhecimento geográfico e promover a leitura do mundo pelos educandos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais – 1º e 2º ciclos do ensino fundamental I. Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CALLAI, Helena Copetti. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. In: Cadernos CEDES. Campinas, vol. 25, n. 66, maio/ago 2005. pp. 227-247.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas: Papirus, 2012. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/ para que/ para quem

ensinar? In: PAULA, F. M. de A; CAVALCANTI, L. S; SOUZA, V. C. (Orgs.) Ensino de geografia e metrópole. 1 ed. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. pp. 27-41.

GARRIDO, Marcelo. Conhecer e aprender o espaço: considerações prévias a um processo de intervenção pedagógica. In: CAVALCANTI, L. S. Temas da geografia na escola básica. 1 ed. Campinas: Papirus, 2013. pp. 199-217.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.) Saberes pedagógicos e atividade docente. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012. pp. 15-38.

STRAFORINI, Rafael. O ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: um olhar a partir dos registros de classes de seus sujeitos praticantes. In: BENTO, I. P; OLIVEIRA, K. A. T. (Orgs.) Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em geografia. Goiânia. Editora da PUC Goiás, 2012. pp.103-118.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Vozes, 2002.

O ENSINO DOS TEMAS TRANSVERSAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

A ORIENTAÇÃO SEXUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Lucas Gomes Ferreira
Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
joaonelucasgf_2@hotmail.com

Izabella Peracini Bento
Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
izabellaperacini@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho visa fundamentar uma discussão em torno do ensino de Geografia, apontando formas de repensar esse ensino, em que o aluno torna-se agente modificador do espaço, fazendo isso de forma consciente e participativa, com o nítido intuito de ultrapassar a visão centralizadora de um ensino focado no professor, como único detentor de conhecimento, consideramos aqui o professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem. Ao passo que a discussão flui, levantam-se elementos que caracterizam a formação do currículo de Geografia, e a incorporação dos Temas Transversais pelas propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Nesta perspectiva, esta pesquisa tem por objetivo apresentar uma proposta de estudo acerca dos temas transversais com ênfase na orientação sexual, proporcionando assim uma melhor discussão entre os conteúdos geográficos e os temas transversais a serem aplicados nas aulas de Geografia, na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Desta forma, essa pesquisa tem por finalidade relacionar o tema transversal Orientação Sexual com os conteúdos geográficos aplicados a 3ª etapa do Ensino Médio na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA).

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Temas Transversais, Orientação Sexual, EJA.

Introdução

A ideia de discutir se é possível uma leitura geográfica sobre a orientação sexual nos discursos e práticas educacionais para jovens e adultos surgiu durante as aulas de Estágio Supervisionado em Geografia II, no curso de licenciatura em Geografia, mas evidenciou-se mais necessária após assumir a regência de estágio na disciplina Estágio Supervisionado em Geografia III em março

de 2015. Até então, o que tinha era a visão de um observador sobre a prática docente de um educador. Ao assumir a regência pude notar e vivenciar a falta de conteúdo didático pedagógico que auxilie o professor nos conteúdos a serem ministrados em sala de aula que abordem essa temática.

Em razão disso, tornou-se necessário re-visitado os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, no sentido

de me apropriar de suas contribuições para analisar a Educação de Jovens e Adultos do Ensino Médio, no que diz respeito a uma abordagem geográfica, tendo a orientação sexual como tema da transversalidade.

Para atender a essas expectativas, realizou-se uma revisão teórica nos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre os Temas Transversais (PCN), fazendo um recorte no âmbito da orientação sexual. A partir dessa análise, relacionaram-se os principais conteúdos de Geografia que podem permitir o trabalho com os temas referentes à orientação sexual conforme proposto nos PCN.

A escolha do termo “Orientação Sexual” deve-se ao fato de este ser um dos temas contidos nos PCN, no caderno de Temas Transversais, por este motivo e vendo maior familiaridade com a proposta de pesquisa não foi utilizado o termo Educação Sexual considerado, por muitos, como mais adequado. No que se refere ao conteúdo, esta pesquisa não se destina a fazer uma análise aprofundada sobre as relações de gênero, sexo e sexualidade.

No campo teórico, a escolha do tema Orientação Sexual como objeto de estudo da Geografia se deve pela necessidade de compreender a escola como o lugar da democracia e da pluralidade cultural, não esquecendo que há poucos estudos sobre os conteúdos de orientação sexual que os relacione com a disciplina geográfica, o que dificulta a utilização de material de apoio apropriado à temática pelos professores.

É nesse sentido que o presente trabalho de pesquisa propõe a abordagem do ensino dos temas transversais na Geografia escolar tendo como plano de fundo os Parâmetros Curriculares Nacionais e, de modo mais amplo, o ensino de Geografia na modalidade de Educação para Jovens e Adultos (EJA). Desta forma, pode-se destacar que os conteúdos de orientação sexual associados à disciplina de Geografia são capazes de estimular à reflexão sobre as diversas temáticas atuais da sexualidade,

contribuindo para sistematizar a ação pedagógica dos professores e proporcionar a superação de tabus, estereótipos e preconceitos ainda arraigados no contexto socio-cultural brasileiro.

Para tanto, alguns objetivos específicos são norteadores e dão sustentação a esta pesquisa, quais sejam: compreender qual a contribuição da Geografia escolar para a discussão de orientação sexual, enquanto tema transversal; identificar como os temas transversais são propostos nos PCN, em específico os conteúdos de orientação sexual; propor a relação entre os principais conteúdos de orientação sexual com os conteúdos geográficos.

Os principais eixos temáticos aqui apresentados giram em torno do ensino de geografia, o qual possibilita compreender qual é a contribuição da geografia escolar para a discussão de orientação sexual enquanto tema transversal, amplamente focado por Cavalcanti (2008), Callai (1996), entre outros. Da orientação sexual, tema discutido por Sayão (1997), pelos PCN, entre outros, e que proporcionam estabelecer a relação dos conteúdos de Geografia com os temas de Orientação Sexual. Da Educação de Jovens e Adultos (EJA), tema abordado por (Santos, 2008), e pela proposta curricular que identifica as principais características do ensino na EJA. A relação estabelecida entre esses eixos permite compreender como a Geografia escolar pode contribuir para o ensino dos Temas Transversais.

Metodologia

Foi aplicado à metodologia de pesquisa procedimentos e técnicas que proporcionaram uma intervenção no contexto escolar voltada para a reflexão crítica, para que houvesse a possibilidade de discussão e análise sobre opções curriculares e ações pedagógicas relativas ao contexto particular de ação e as necessidades específicas da escola em que a pesquisa foi realizada.

Este estudo está pautado nas observações e vivências realizadas na escola CEJA – Prof.^a Alzira de Souza Campos – Catalão/GO, enquanto campo de estágio, as observações se iniciaram na disciplina de Estágio Supervisionado II se estendendo às disciplinas de Estágio Supervisionado III e IV, o período de realização das disciplinas determinou a escolha do tema e os caminhos da pesquisa.

Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, a qual está pautada no método de estudo de caso, em que foram utilizadas as técnicas de observação, revisão teórica e análise documental. Segundo Luna (2005), a revisão teórica, parte fundante dessa pesquisa, tem por objetivo circunscrever um dado problema de pesquisa dentro de um quadro de referencial teórico que pretende explicá-lo. Nesse contexto, foi realizada pesquisa teórica em literaturas que abordem: o ensino de Geografia, focado por Cavalcanti (2008), Callai (2010), Dayrell (1996), entre outros; a orientação sexual, que teve como base os PCN (1998) e as contribuições de Sayão (1997), dentre outros, o que possibilitou a elaboração de um corpo teórico-conceitual permitindo a compreensão da dinâmica espacial da escola como lugar da diversidade e multiplicidade cultural.

Realizou-se análise documental nos PCN, no currículo de referência de Geografia e dos temas transversais com ênfase na orientação sexual, análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do CEJA – Prof.^a Alzira de Souza Campos (escola campo da pesquisa). O que possibilitou como principal resultado relacionar os conteúdos de Geografia que pudessem ser trabalhados com os temas propostos pela orientação sexual, estabelecidos pelos PCN.

Resultados E Discussões

A partir de 1980, com o movimento denominado de renovação da Geografia, o ensino de Geografia teve que ser repensado, uma

vez que, a Geografia ensinada não atraía os alunos e os conteúdos não lhes atribuíam significado. Parte-se então, da necessidade de se propor uma nova estrutura que tivesse como pressupostos o espaço e as contradições sociais, o que acabou contribuindo para a inclusão do discurso de temas emergentes para a compreensão da espacialidade contemporânea como gênero, questões étnico-raciais, turismo, violência urbana, etc. Estes elementos fazem parte do cotidiano dos alunos e estão sempre presentes na mídia, o que pode acarretar no risco de serem trabalhados superficialmente e com forte viés ideológico e preconceituoso (CAVALCANTI, 2008).

Fazendo uma breve análise sobre o método de ensino aplicado no início da década de 1980, e corroborando com as considerações de Callai (2003), considera-se que o ensino de Geografia na escola baseava-se na centralização do conhecimento na figura do professor, considerando os alunos, por sua vez, potes vazios que pudessem ser preenchidos com o saber. Esta filosofia de ensino é segregadora, torna os alunos meros espectadores, o que de certa forma restringe a aprendizagem, por não considerar as especificidades de cada indivíduo e de cada localidade.

Outro fator que colaborava, na década de 80 e hoje, para a formação de um ensino centralizador é a falta de infraestrutura, o que de certa forma contribui para a insatisfação e desmotivação dos professores. Esta desmotivação pode ser explicitada ao se pensar em salas de aula abarrotadas com cerca de 40 alunos ou mais, a falta de material didático, entre eles o próprio livro didático e o pouco investimento na formação de professores, o que resultava em uma prática de ensino maçante, fazendo com que a escola transmitisse um conhecimento sem sentido algum, sendo caracterizado pelo método tradicional, que se baseava em aulas expositivas focadas na pessoa do professor não como mediador de saber, mas sim como detentor do conhecimento.

Para que o ensino de Geografia ganhasse uma nova conotação, em que pudesse atingir e fazer mais sentido para os alunos, as práticas metodológicas de ensino tiveram que ser repensadas, dever-se-ia estabelecer formas que pudessem levantar a possibilidade de trabalhar com a construção de conceitos, estes fundamentados no senso comum – conhecimentos adquiridos a partir da vivência e do cotidiano do aluno – e aprofundados e incorporados pelo conhecimento científico. Neste sentido Callai (2010) considera que:

o que for trabalhado deverá servir como um instrumental capaz de permitir que o aluno se situe no mundo, compreenda-o, e saiba como buscar as demais informações que precisa. A questão é, acima de tudo, metodológica, oportunizando ao aluno um instrumental capaz de poder fazer a análise geográfica. (CALLAI, 2010, p. 62, grifos meus).

“Se situe no mundo”, está é uma expressão chave no processo de ensino aprendizagem. Sabe-se da grande gama de conteúdos e propostas metodológicas dentro da disciplina geográfica, neste sentido, devem-se eleger conteúdos a serem ministrados e discutidos de forma que não estejam desvinculados da vida cotidiana dos alunos, a assimilação de conteúdos que remetem a realidade em que vivem proporciona vínculos que permeiam a mediação do saber, proporcionando ao aluno compreender os fenômenos e reconhecer-se como agente modificador do espaço.

Partindo desse princípio, vê-se na escola um lugar potencializador do processo de ensino-aprendizagem a partir da vida cotidiana, uma vez que a escola possui a dimensão do dinamismo, do fazer-se cotidiano. Nesta perspectiva, a escola deve ser observada sobre a ótica da cultura, enquanto espaço sociocultural, uma vez que, enquanto instituição de ensino deve resgatar o papel dos sujeitos na trama social que

a constitui. Desta forma, conforme Dayrell (1996, p.136), a estrutura escolar exerce influência nos sujeitos que a frequentam, pois existe a ação dos sujeitos sobre as estruturas sociais, assim a escola enquanto espaço sociocultural deve ser compreendida nas relações de seu cotidiano.

Portanto, essa compreensão deve estar pautada na perspectiva de sujeitos socioculturais a fim de superar uma visão homogeneizante e universal, para isso é necessária uma visão capaz de compreender as diferenças dos sujeitos. Para Dayrell (1996, p. 140) a escola é polissêmica, pois possui uma multiplicidade de sentidos que dependem da cultura e dos projetos dos diversos grupos sociais nela existentes, e são essas relações que contribuem para a aprendizagem de forma que:

para a aprendizagem se efetivar, é necessário levar em conta o aluno em sua totalidade, retomando a questão do aluno como sujeito sociocultural, quando sua cultura, seus sentimentos, seu corpo, são mediadores no processo de ensino e aprendizagem. (DAYRELL, 1996, p. 140).

Contudo, para que o ensino de Geografia possa se efetivar, esse não pode negligenciar as necessidades do sujeito, uma vez que a ciência está em constante mudança e a necessidade de acompanhar essa mudança faz-se necessária, para que se possa mediar à construção do conhecimento a partir de conteúdos deliberadamente propostos de forma consciente e intencional pelo professor, que possam então ter significado a partir da vida cotidiana dos alunos. Nesta perspectiva, abordar conteúdos relacionados à orientação sexual nas aulas de Geografia pode contribuir para sanar inquietações e anseios de alunos considerados transgressores. É preciso superar a visão de que se os alunos não são reconhecidos por suas qualidades, serão reconhecidos por seus defeitos.

O termo transversalidade, proposto nos PCN, define que algumas temáticas perpassassem por todas as disciplinas do currículo. Este modelo apresentado pelos PCN adotou o modelo aplicado na Espanha, o qual abordava problemáticas sociais e ambientais, as quais faziam parte do contexto cotidiano, social, político e econômico em que os grupos sociais estavam inseridos. Os temas transversais nunca foram conteúdos curriculares, estavam presentes no cotidiano, eram familiares aos professores, e estes deveriam fazer pontes entre o senso comum e o conhecimento científico.

No Brasil o grande problema circundava em torno de como incluir os Temas Transversais nas várias disciplinas escolares e no projeto político pedagógico, uma vez que, tanto a escola quanto os professores não estavam preparados para trabalhar e lidar com temas complexos e polêmicos como estes, não foram destinados investimentos na formação de professores de forma a prepará-los para estes embates, e essas questões surgiam no decorrer da implementação dos PCN, questões tais como: como abordar estas temáticas? Qual a postura do educador? Qual o objetivo e sobre qual perspectiva deveriam ser a abordagem desses conteúdos? Estas inquietações não foram respondidas, comprovando o despreparo ao qual foram submetidos os professores.

De acordo com Paganelli (2009), outro grande problema enfrentado pela rede de ensino foi devido aos órgãos oficiais não conseguirem entregar uma proposta na sequência de conteúdos, transferindo assim, a responsabilidade de elencar e fazer a relação de conteúdos e métodos didáticos ao professor. Neste sentido, Paganelli (2009 apud YUS, 1998) apresenta três opções que remetem a problemas em relacionar e integrar a grade curricular sendo:

1) Estrutura prévia fundamentada em conteúdos disciplinares, enriquecida com conteúdos transversais; 2) estrutura pré-

via organizada por conteúdos transversais, enriquecida com temas disciplinares; 3) conteúdos não aparecem estruturados previamente, nem os transversais nem os disciplinares. Tanto um como outros estão integrados globalmente. (PAGANELLI, 2009, p. 129).

O primeiro modelo apontado prevê a aglutinação dos temas transversais aos conteúdos do currículo, o segundo sugere que os conteúdos sejam pensados a partir dos temas transversais, no entanto, a proposta que sofre mais críticas é a terceira, pois se remete a extinção das disciplinas escolares.

A discussão dos Temas Transversais foi adotada no Brasil em 1996 quando as propostas foram apresentadas aos docentes por meio dos PCN, os critérios para seleção de temáticas estavam ligados à urgência social, abrangência nacional, possibilidade de inclusão no currículo, o favorecimento à compreensão da realidade escolar e a participação social. Para atender a proposta dos PCN no que diz respeito a um ensino voltado para as necessidades sociais mais emergentes, passou a se pensar de que forma a Geografia poderia minimamente, como disciplina escolar, atender ao currículo oficial sem descaracterizar seus métodos e conteúdos. (PANGANELLI, 2009, p. 131).

No que se refere ao tema Orientação Sexual, tem-se a sexualidade como agente inerente à vida e a saúde do homem ao longo de toda sua vida cotidiana, o que nos propõe a trabalhar questões que enfoquem o prazer e a sexualidade com responsabilidade do indivíduo no que diz respeito às relações de gênero, o respeito a si mesmo e ao outro, a diversidade de crenças, valores e expressões culturais, além de elencar elementos que possam subsidiar a discussão em torno de temas como a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis/AIDS, a gravidez na adolescência de forma a promover reflexões que possam mudar conceitos e estereótipos, contribuindo para superação de tabus. (BRASIL, 1998, p. 28).

Nesta perspectiva os PCN (1998) afirmam que,

[...] a escola intervém de várias formas, embora nem sempre tenha consciência disso e nem sempre escolha as questões dos adolescentes e jovens. Seja no cotidiano da sala de aula, quando proíbe certas manifestações e permite outras, seja quando por informar os pais sobre manifestações de seu filho, a escola está sempre transmitindo certos valores, mais ou menos rígidos, a depender dos profissionais envolvidos no momento. (BRASIL, 1998, p. 292).

Para além do discurso físico biológico sabe-se que a orientação sexual, ocorre desde o nascimento, em um conjunto de experiências adquiridas do espaço vivenciado, de forma que, segundo Sayão (1997),

é predominantemente no território familiar, da intimidade, que são transmitidos à criança as primeiras noções e valores associados à sexualidade, em geral não explicitante. O comportamento dos pais entre si, na relação com os filhos, no tipo de recomendações, nas expressões, gestos e proibições que estabelecem, tudo isso transmite os valores que a criança incorpora. (SAYÃO, 1997, p. 112).

Desta forma, a sexualidade na escola não é expressa apenas nos banheiros e cadeiras, constituem uma simbologia de costumes e valores expressados pelas relações sociais entre os alunos. O comportamento, a maneira de se vestir, as brincadeiras estão, de certa forma, expressando valores ligados à sexualidade.

Para o ensino de Geografia na EJA, valorizar e ter a concepção de que se trata de alunos com conhecimentos cotidianos, facilita o processo de ensino-aprendizagem, uma vez que, possibilita aos alunos se perceberem nesse processo, capacitando-os a fazer uma leitura sobre o lugar em que vivem, relacionando-o com o local e o global. Esta iniciativa permite aos alunos construir e reconstruir conceitos pertinentes à Geografia.

Fica evidente no estudo das propostas curriculares para a EJA a necessidade de considerar as categorias “espaço vivido” e “saber da experiência”, como ponto base de estratégias pedagógicas.

Nessa conjectura de ideias Santos (2008) classifica o currículo como:

1) currículo supletivo: concepção subliminar ao ensino supletivo e cuja seleção de conhecimentos é pautada na redução de conteúdos preestabelecidos para o ensino regular diurno (crianças e adolescentes); 2) currículo crítico: conjunto de propostas e ações que têm como pressuposto básico a educação como ação social que contribui para a emancipação dos sujeitos, como possibilidade de transformação social e de construção de um projeto societário contra hegemônico; 3) currículo por competências: concepção que tem marcado as políticas curriculares nacionais recentes e é caracterizada pela forte relação com o processo de acumulação flexível. (SANTOS, 2008, p. 135).

Estas classificações associam-se a elaboração de propostas de materiais didáticos, favorecendo para formar um panorama histórico pedagógico da educação no Brasil. A falta de diretrizes mínimas, que auxiliem os professores na mediação didática, fizeram com que algumas propostas curriculares da EJA se assemelhassem às propostas do ensino regular, apresentando como diferença conteúdos fragmentados e mais condensados. Ao que compete ao currículo de Geografia, Santos (2008, p. 137), destaca que:

Nos volumes dedicados à geografia, conteúdos reduzidos, fragmentados, organizados em forma de resumo em tópicos e estímulo à memorização excessiva eram características comuns mesmo entre aqueles que, a partir da renovação crítica, reviram sua programação e introduziram temas relacionados à geografia renovada. (SANTOS, 2008, p. 137).

Desta forma, observa-se, conforme Santos aponta, que a formação do currículo

apresenta uma nomenclatura pura e simples, dado que os conteúdos de Geografia estimulam apenas a memorização, reduzindo assim, a possibilidade de efetivar o pensamento crítico reflexivo, pois trata-se de uma Geografia fracionada e parcial, não vista como totalidade. Pode-se dizer que a Geografia era e é tratada com descuido, muitas vezes, não considera o espaço vivido, de forma a não proporcionar a relação entre os conhecimentos escolares com os conhecimentos vivenciais. Excluindo assim, o aluno trabalhador, impedindo-o de se reconhecer como agente modificador do espaço.

O aprofundamento teórico feito até aqui, pode ser considerado um resultado que fundamenta a discussão da temática. No entanto, cabe ressaltar o exercício de análise e relação entre os conteúdos geográficos previstos no currículo com o tema transversal Orientação Sexual. Ao se realizarem análises dos conteúdos, pôde-se fazer uma relação entre a maioria dos conteúdos propostos no currículo com os conteúdos de Orientação sexual. A exemplo disso essa relação pode se dar a partir de conteúdos como Ciência geográfica e seu objeto de estudo, A dinâmica socioespacial brasileira, Perfil populacional, Estrutura Demográfica da População, Aspectos econômicos e populacionais do Brasil, Fluxos e deslocamento populacional no Brasil, Contexto Econômico e Cultural brasileiro e goiano, Meio ambiente, desenvolvimento e preservação, Degradação Ambiental, Configuração e regionalização do espaço mundial, Organização social, econômica, cultural e política dos países.

Estes conteúdos são apenas alguns exemplos das infinitas possibilidades de tratamento do tema Orientação sexual referente às relações de gênero, prevenção de DST/AIDS, saúde do corpo e gravidez na adolescência, entre outros. Uma vez que, visa-se discutir as relações do homem na produção do espaço e sua relação com o mesmo, torna-se inerente à discussão desse objeto de estudo a aplicação dos conceitos

que remetem a temática dos temas transversais. A proposta aqui apresentada não se restringe apenas a definição de conceitos, mas a apropriação destes por ações práticas valorizando os conhecimentos atitudinais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAVALCANTI, L. S. As concepções da Geografia e seu ensino. In: CAVALCANTI, L. S. A Geografia escolar e a cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 20-37.

CALLAI, H. C. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A.C. [et al.] Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: UFRGS, 2010. p. 57 – 63.

CENTRO DE ENSINO DE JOVENS E ADULTOS PROF.^a ALZIRA DE SOUZA CAMPOS. Projeto Político Pedagógico. Catalão, 2013. 47 p.

DAYRELL, J. A Escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (org). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136 – 161.

PAGANELLI, T. I. Disciplinaridade, transversalidade e interdisciplinaridade. In: PONTUSCHKA, N. N. Para ensinar e aprender Geografia. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 111-140. (Coleção docência em formação. Série Ensino Fundamental).

SANTOS, Enio José Serra dos. Educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores: concepções, políticas e propostas curriculares. Orientador: Osmar Fávero. Niterói-RJ/UFRJ, 26/09/2008. Tese (Doutorado em Educação), 353 p.

SAYÃO, Y. Orientação sexual na escola: os territórios possíveis e necessários. In.: AQUINO, J. G. (Org.). Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summes, 1997. p. 107-117.

A ABORDAGEM DO LUGAR EM UM LIVRO DIDÁTICO DE GEOGRAFIA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Hugo de Carvalho Sobrinho
Universidade de Brasília
hugodecarvalho2009@hotmail.com

Cristina Maria Costa Leite
Universidade de Brasília
criscostaleite@gmail.com

RESUMO

O livro didático (LD) é o recurso pedagógico mais utilizado pelos professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, a despeito de não ser o único. A partir dessa consideração, o presente artigo apresenta a abordagem do conceito lugar em um livro didático do 6º ano, utilizado na cidade de Formosa - Goiás. Para isso, a metodologia utilizada contou com pesquisa bibliográfica, para destacar a importância da geografia escolar e o lugar, seguido de trabalho de campo na escola pesquisada. Por último, análise do livro didático. Os resultados obtidos atestaram que, a utilização do livro nas aulas de Geografia, apesar de possuir elementos favoráveis à condução da aprendizagem de forma mais atraente, problematizadora e instigadora, confere uma perspectiva superficial à abordagem do lugar. Esse resultado contraria o disposto nas orientações referentes à Geografia Escolar, bem como nos documentos oficiais, que apontam a valorização do lugar nas relações de ensino/aprendizagem, por ser uma via de potencialização e valorização do mundo vivido do aluno, mediadores da construção do conhecimento geográfico.

Palavras-chave: Geografia. Livro didático. Lugar. Ensino-aprendizagem

Introdução

O processo de ensino aprendizagem em Geografia, na Educação Básica utiliza os livros didáticos (LDs) como principal recurso pedagógico na mediação dos conhecimentos escolares. Para Tonini (2011), todos os dias, nas mais diferenciadas partes do mundo, os alunos entram em sala de aula portando livros didáticos. Esses presentes na vida educacional dos alunos, desde os primeiros

anos de escolarização até os últimos, têm a função de auxiliar no desenvolvimento das ações pedagógicas que são implementadas pelos professores.

Considerando-se que, nos anos finais do Ensino Fundamental, o estudo do lugar insere-se no conteúdo programático da disciplina de Geografia, espera-se que os LDs de Geografia do Ensino Fundamental tratem do assunto, de forma a valorizar o lugar do aluno para ampliação dos conhecimentos

geográficos sistematizados. Deste modo, e de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (2001), é essencial que seja valorizado o espaço vivido pelos alunos, que deve ser o ponto de partida dos estudos ao longo do terceiro e quarto ciclos. Além disso, a utilização desse conceito deve permitir a compreensão e intercalação das diversas escalas (local, regional e o global), em suas múltiplas interações no espaço.

Nessa perspectiva, o presente trabalho objetiva analisar a abordagem do conceito lugar, em um livro didático do 6º ano do Ensino Fundamental, que está sendo utilizado em uma das escolas estaduais da cidade de Formosa/GO, aprovado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), triênio 2014-2016. A metodologia utilizada para alcance desse objetivo pautou-se por: pesquisa bibliográfica, para destacar a importância da Geografia Escolar e do conceito de lugar; trabalho de campo realizado na escola pesquisada e análise do livro didático em questão. Nesta análise, os temas lugar e LD conjugam-se no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, no intuito de ressaltar a relevância do mundo vivido do aluno para a construção, reconstrução e ampliação dos conhecimentos geográficos.

Geografia Escolar e o Lugar

O ensino de Geografia constitui-se uma oportunidade de estudar o espaço construído cotidianamente pelos seres humanos, em suas relações recíprocas com o meio ambiente, o que explica sua relação com a prática da cidadania. Nesse sentido, e de acordo com Pontuschka, Paganelli e Cacete,

A geografia, como ciência da sociedade e da natureza constitui um ramo do conhecimento necessário à formação inicial e continuada dos professores, que tem ou terão sob sua responsabilidade classes das séries iniciais de alfabetização, assim como dos

professores das séries mais adiantadas que trabalham com ela como disciplina escolar. Como ciência humana, pesquisa o espaço produzido pelas sociedades humanas, considerando-o como resultado do movimento de uma sociedade e suas contradições e nas relações estabelecidas entre os grupos sociais e a natureza em diversos tempos históricos (2009, p. 37).

No contexto da relevância do ensino de Geografia, Cavalcanti (2010) destaca que,

As pesquisas na linha do ensino de Geografia no Brasil têm sido produzidas com o intuito de compreender a dinâmica desse processo e de indicar caminhos e abordagens que melhor resultados produzem (ou podem produzir) na aprendizagem e na formação do cidadão. (p. 5)

Cavalcanti (2012) reitera, ainda, que o ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades e valores, que ampliam a capacidade de crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas. Tais considerações nos permitem deduzir que o reconhecimento e valorização do espaço vivido do aluno, a compreensão do seu lugar, são fundamentais ao entendimento do mundo e de suas contradições. Do mesmo modo, observa-se que alguns pesquisadores da Geografia Escolar, entre os quais se destacam os citados neste trabalho, propõem a valorização do cotidiano dos alunos, para a significação dos conteúdos e a própria construção da noção de cidadania. Assim, deve pautar-se, como sugere Callai (2012, p.71), na perspectiva de “compreender o lugar para compreender o mundo”, isto é, conduzir à reflexão sobre o espaço geográfico por meio de seu lugar e, a partir daí, relacioná-lo a outros contextos, inclusive o global, numa articulação que supere a perspectiva linear de consideração das escalas:

Compreender o lugar em que vive permite ao sujeito conhecer a sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem. Nenhum lugar é neutro, pelo contrário, é repleto de história e com pessoas historicamente situadas em um espaço maior, mas por hipótese alguma é isolado, independentemente (CALLAI, 2012, p.72).

Callai (2004) ressalta, ainda, que o lugar é um espaço construído como resultado da vida das pessoas, dos grupos que nele vivem, das formas como trabalham, como produzem, como se alimentam e como fazem e usufruem do lazer, é a própria realidade, o lugar onde se vive caracterizado pela experiência e pelo mundo vivido.

Para corroborar com a valorização do lugar no ensino de geografia Castellar afirma que:

Compreender a geografia do lugar em que vive o aluno significa conhecer e apreender intelectualmente a cidade, a cultura urbana, a paisagem, os fluxos de pessoas e mercadorias, as áreas de lazer, os fenômenos e objetos existentes no espaço urbano e rural. [...] a aprendizagem será significativa quando a referência do conteúdo estiver presente no cotidiano da sala de aula, quando se considerar o conhecimento que a criança traz consigo, a partir de sua vivência (2010, p.44-45).

Destarte, o lugar constitui-se uns dos principais arranjos para construção didática da disciplina escolar. Nesse ponto de vista, seus sujeitos - professores e alunos - devem conhecer a relevância de ensinar e aprender Geografia tendo como foco a abordagem do lugar para a compreensão do mundo. Callai (1999) afirma que um aluno, ao compreender a realidade em que vive, conseguirá perceber que o espaço é uma construção social. Por conseguinte, aprenderá com mais facilidade, a partir de um aprendizado vinculado ao seu cotidiano. Nessa lógica, o conhecimento geográfico escolar deve, sempre que possível, retratar a realidade do aluno, estabelecê-la como ponto de referência, parâmetro de comparação,

no sentido de avançar na compreensão da realidade para além de seu lugar, mas a partir dele perceber a complexa construção social do espaço.

Tais considerações confirmam a importância desse conceito no âmbito das relações de ensino/aprendizagem em Geografia. Nesse aspecto, uma análise que estabeleça uma associação entre livro didático, enquanto instrumento pedagógico, e o lugar, enquanto categoria de análise do espaço geográfico constitui-se relevante às questões relativas à construção da aprendizagem do aluno em Geografia. Desse modo, identificar como se dá a abordagem do lugar nos livros didáticos do 6º ano do Ensino Fundamental é importante, pois é nesse momento que o aluno tem uma relação mais aprofundada com essa área de estudo, como disciplina específica, na qual a valorização do lugar pode ser decisiva ao seu interesse nos conhecimentos geográficos, e também, elemento significativo da dinâmica de aprendizagem.

Metodologia

A pesquisa que subsidia este artigo é de base qualitativa. A esse respeito, Bogdan e Biklen (2006) pontuam que as características centrais de uma pesquisa qualitativa são: descrição; interesse pelo processo e não apenas pelo resultado da pesquisa; ter o pesquisador como instrumento chave para o desenvolvimento do trabalho; questionamento do objeto de investigação e análise indutiva das informações produzidas.

Nessa perspectiva, e para o presente texto, analisou-se como se dá a abordagem do lugar em um LD de Geografia do 6º ano do Ensino Fundamental, utilizado em escola pública do município de Formosa/GO, a partir dos seguintes critérios:

1. Apresentação geral do livro a ser analisado (capa, páginas, autor/autores, editora, ano de edição).

2. Análises das ilustrações, imagens, representações cartográficas, gráficos, quadros e tabelas.

3. Fidedignidade de informações e ausência ou presença de preconceitos;

4. Identificação de estímulo à observação, investigação, análise, síntese, criatividade e interpretação, entre outros, a partir do lugar Formosa;

5. Análise das atividades, no sentido de identificação das possibilidades de desenvolvimento de competências e habilidades.

6. Número de páginas dedicadas ao conteúdo lugar;

7. Articulação da categoria lugar com os Parâmetros curriculares Nacionais;

8. Tratamento da categoria lugar ao longo do livro.

Resultados e discussões

O livro didático analisado integra a coleção “Projeto Araribá”. Editado pela editora Moderna, constitui-se uma das coleções de livros adotados pela rede estadual de ensino do município de Formosa/GO, no triênio 2014 até 2016, de autoria de Fernando Carlo Vedovate, que é mestre em ciências, na área de concentração em Geografia Humana, pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

O livro atende aos requisitos de mercado, na medida em que possuir capa pouco resistente, feito com material que é fácil amassar ou mesmo rasgar. Sua encadernação é do tipo brochura, com papel branco e pouco resistente, o que acaba por dificultar a sua durabilidade. Possui 215 páginas, fonte legível, com espaçamento de 1,5 cm entre as linhas é, o que possibilita boa visualização para leitura. Rico em ilustrações, apresenta várias imagens, gráficos, tabelas, mapas, charges, entre outros recursos com cores diferenciadas, que complementam a ideia da textualidade escrita, além de um glossário.

A capa apresenta a imagem de um Folião do carnaval de Veneza (Itália), o que por si só já é razão de questionamento: trata de uma imagem que representa a cultura carnavalesca de outro país, em detrimento das que se relacionam ao lugar Brasil, seja região, estado ou cidade brasileira.

Na apresentação do livro a autor explica que o livro ajudará o aluno a conhecer lugares do Brasil e do mundo e perceber semelhanças e diferenças entre eles. O livro é dividido em oito unidades, subdivididas em temas, de acordo com objetivos pedagógicos, conforme o quadro que se segue:

Quadro 1: Organização do Livro Didático

1 A Geografia e a compreensão do mundo	
Tema 1	– Leva o aluno a entender o que é paisagem, espaço e lugar mostrando, principalmente, as transformações que ocorrem a todo o momento na paisagem.
Tema 2	– Objetiva estudar o trabalho e as transformações que o mesmo gera no espaço geográfico; mostra o trabalho humano e as relações existentes entre trabalho e paisagem.
Tema 3	– Tem o intuito de estudar a orientação no espaço geográfico mostrando os diferenciados instrumentos e técnicas de orientação.
Tema 4	– Trata da localização no espaço geográfico dando foque aos meridianos e paralelos
2 O planeta Terra:	
Tema 1	– Apresenta o planeta Terra e suas características gerais
Tema 2	– Trata da origem da Terra, o tempo geológico e a Terra por dentro e por fora.
Tema 3	– Expõe a formação dos continentes destacando a deriva continental.
Tema 4	– Objetiva estudar o movimento das placas tectônicas e a formação das montanhas, expansão dos oceanos e terremotos.
3 Os continentes, as ilhas e os oceanos:	
Tema 1	– Trata os aspectos principais da divisão política das terras emersas: América, África, Europa, Ásia, Oceania e Antártida
Tema 2	– Estuda as ilhas e os principais arquipélagos do mundo
Tema 3	– Apresenta os oceanos e mares sobre a perspectiva econômica
Tema 4	– Mostra a distribuição das águas doces continentais e o ciclo da água.

4 O relevo e Hidrografia:	
Tema 1	– Mostra os principais aspectos físicos e as formas do relevo terrestre.
Tema 2	– Tem o intuito de estudar os processos que estão relacionados a formação do relevo, sendo os agentes internos e externos
Tema 3	– Objetiva estudar o relevo brasileiro e suas principais formas
Tema 4	– Apresenta principais rios e bacias hidrográficas do território nacional destacando a importância de cada um em nível nacional e regional
5 O clima e a vegetação:	
Tema 1	– Demonstra a diferença entre clima e tempo e seus fatores e elementos climáticos.
Tema 2	– Mostra os principais tipos de climas da Terra e do Brasil
Tema 3	– Apresenta as grandes paisagens vegetais da terra
Tema 4	– Apresenta os principais tipos de vegetações do Brasil e suas principais características
6 Campo e Cidade:	
Tema 1	– Tem como objetivo demonstrar aos alunos espaço rural e suas paisagens, além de destacar as atividades econômicas na paisagem rural.
Tema 2	– Objetiva entender os problemas ambientais do campo
Tema 4	– Demonstra as paisagens urbanas e as diferenças no espaço geográfico
Tema 4	– Destaca os principais problemas urbanos: moradas precárias, água e esgoto, ilhas de calor e lixo urbano
7 Extrativismo e Agropecuária:	
Tema 1	– Destaca os recursos naturais e as atividades econômicas
Tema 2	– Apresenta o extrativismo como uma das mais antigas atividades.
Tema 3	– Trata da agricultura mundial, sendo que expõe também as condições naturais necessárias para o desenvolvimento da agricultura, os tipos de produção agrícola e a agroindústria.
Tema 4	– Demonstra a relação existente entre agricultura e pecuária, os sistemas de produção pecuária e a pecuária no território brasileiro.
8 Indústria, comércio e prestação de serviços:	
Tema 1	– Apresenta a produção manual, as máquinas e trata da revolução industrial
Tema 2	– Destaca os tipos de indústrias e suas classificações
Tema 3	– Apresenta os tipos de comércio.
Tema 4	– Apresenta diversidade dos serviços e destaca o rápido crescimento do turismo.

Organização: Carvalho Sobrinho e Leite, 2016.

Em relação ao valor didático, o livro apresenta exemplos que fazem referência aos textos complementares, bem como as suas imagens, gráficos e tabelas. Seu conteúdo atende ao disposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, pois a Geografia se apresenta como uma possibilidade de leitura e compreensão do mundo. Nesse sentido vincula o estudo da natureza e a sua relação com o homem, trabalha com o campo, a cidade e suas transformações, além de destacar a cartografia como um instrumento que possibilita a aproximação entre os lugares. Apresenta linguagem clara e palatável à compreensão por parte do aluno. Entretanto, o livro foi organizado sem a preocupação de relacionar os conteúdos e temas das unidades, tornando-os fechados em si mesmos. Desse modo, não estabelece ligação com conteúdo anterior, o que deixa de fornecer uma sequência sistemática ao aluno, no percurso de sua aprendizagem.

As imagens, fotos, gravura, tabelas e gráficos são referenciados, e todas possuem fonte e datas. As informações estão, de modo geral atualizadas. Notou-se, porém, que a abordagem relativa ao campo é feita estritamente pelo viés econômico, omitindo-se as demais problemáticas de ordem social, cultural e ambiental associadas.

Observa-se que não há o intuito de partir da realidade, de seu cotidiano. Nesse sentido, o livro não valoriza o lugar como conteúdo, nem tampouco como categoria de análise do espaço geográfico. O conteúdo lugar encontra-se em apenas uma página, insuficiente ao tratamento adequado do tema. O autor não abre a possibilidade de menção ao lugar do aluno, como ponto de referência à compreensão de determinados conteúdos

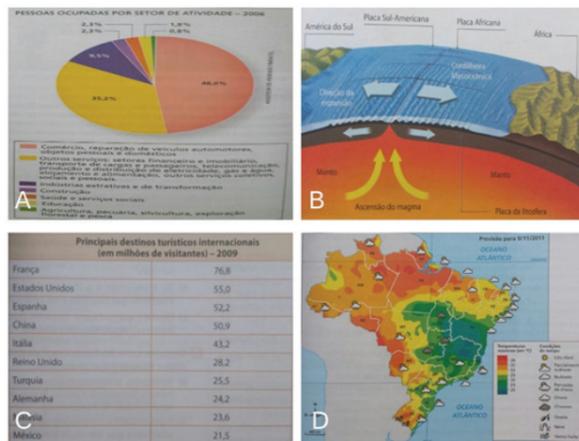
Apesar disso, no que se refere ao conceito lugar, o autor destaca que,

Pode-se dizer que o lugar é uma porção ou parte do espaço onde vivemos nosso dia a dia [...] Nossa casa, nossa rua, nossa escola, a casa de um amigo, de um parente, o bairro são exemplos de lugares com os

quais criamos uma identidade, ou seja, que tem importância e significado para nós (VEDOVATE, 2012, p. 10).

As imagens, desenhos, gráficos, tabelas, representações cartográficas são nítidas, sendo um relevante aspecto para boa visualização do que se queira transmitir e relacionar. Nesse sentido, as imagens do respectivo livro (Figura 1) instigam a curiosidade e se relacionam ao texto.

Figura 1 - Algumas das imagens que espacializam o conteúdo de geografia no respectivo livro didático. (A) Gráfico expressando as pessoas ocupadas por setor de atividade - 2006. (B) Figura que representa a dinâmica interna e externa da Cordilheira Mesoceânica. (C) Tabela que representa os principais destinos turísticos internacionais no Brasil em 2009. (D) Mapa representando a previsão do tempo no Brasil em 09/11/2011.



Fonte: Vedovate, 2012, p. 206, 55, 205, 117.

A única página que se dedicou ao conteúdo lugar expressa três imagens (Figura 2), que mostram pessoas em interação com o espaço em que vivem e denotam uma relação de pertencimento e identidade a esse: a primeira mostra algumas crianças indígenas brincando na aldeia; a segunda, crianças em um campo de futebol, na cidade de Pirenópolis/GO; a terceira mostra alguns frequentadores de uma praça. Tais imagens estão ligadas ao conteúdo lugar na seção prevista para tal tema. Entretanto, a

abordagem é superficial e não a enquadra como categoria analítica para compreensão do espaço geográfico, nem a utiliza como elemento de mediação pedagógica para construção de outros conteúdos. Infere-se a partir daí a pouca importância dada pelo autor ao tema.

Figura 2 - Imagens relacionadas ao lugar no livro didático. (A) Crianças indígenas brincando. (B) Crianças em campo de futebol, na cidade de Pirenópolis - GO em 2009. (C) Alguns frequentadores da Praça Prudente de Moraes, na cidade de Indaiatuba em São Paulo, 2008.



Fonte: Vedovate, 2012, p.19.

As atividades propostas nas várias unidades pouco valorizam o lugar, pois dificilmente conduz o aluno a pensar o seu lugar para resolvê-las. A exceção se dá na unidade correspondente ao tema, mas mesmo assim, com pouca profundidade. Vale lembrar que, de forma geral, o livro não evidencia qualquer tipo de preocupação com o conceito, nem tampouco suas possibilidades de uso orientadas à aprendizagem do aluno. Todavia, deve-se ressaltar, que o professor pode redimensionar os conteúdos e aplicá-los ao lugar, considerando-o elemento de mediação pedagógica orientado à significação de conteúdos, que permitirão uma compreensão mais efetiva dos fenômenos geográficos por parte do aluno.

Tal consideração reafirma a importância do conceito lugar ao processo de aprendizagem dos alunos em geografia. Ao se considerar essa premissa, pode-se efetuar algumas considerações acerca do livro didático de Geografia. Esse deve promover a inserção do aluno no processo de aprendizagem, para que se (re)conheça como sujeito atuante no seu mundo vivido, com implicações concretas em seu mundo não vivido. A partir do aguçamento da curiosidade do aluno, deve criar as condições para que seja compreendida a ideia de que o espaço é uma construção social, onde ele se insere.

Independente do modo pelo qual um livro venha a ser usado pelo professor, vale destacar as considerações de Lajolo (2001):

[...] o pior livro pode ficar bom na sala de um bom professor e o melhor livro desanda na sala de um mau professor. Pois o melhor livro repita-se mais uma vez, é apenas um livro, instrumento auxiliar da aprendizagem (p.8).

A esse respeito cabe mencionar que um processo de ensino-aprendizagem exitoso não deve se restringir apenas ao livro didático: não há como transferir a responsabilidade dos conhecimentos para esse instrumento, mesmo que seja o mais utilizado pelo professorado brasileiro.

Considerações finais

Professores e alunos dependem de instrumentos pedagógicos para a condução do processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, o livro didático se constitui como instrumento pedagógico relevante para a educação básica. Tal fato é confirmado pelo expressivo número de obras distribuídas por meio do Programa Nacional do Livro Didático/PNLD, ano após ano, e a dependência deste material por parte dos docentes.

Esse trabalho associou as temáticas lugar e livro didático, por meio da verificação

do conceito em um livro do 6º ano do Ensino Fundamental. Nesse sentido, constatou-se que o livro didático analisado, mesmo considerado atraente à aprendizagem, mostrou-se limitado à abordagem do conceito de lugar, relegando-o à posição de uma definição. Por conseguinte, eliminando seu potencial de tornar o processo de ensino/aprendizagem mais atraente, problematizador e instigador.

A questão que se impõe, no momento, e que sinaliza a continuidade da investigação, diz respeito à verificação do tema, no sentido de identificar como os professores, que usam os LDs como recurso de mediação pedagógica, consideram o lugar: se apenas o restringem a um conteúdo estabelecido ou se, efetivamente, o utilizam como categoria para construção de significados associados aos conteúdos do livro. No presente caso, não há valorização nem da temática, nem de seu potencial, o que pode indicar a necessidade de incremento às orientações de uso, feitas no “Livro do Professor”.

O livro que foi analisado nessa pesquisa compõe o PNLD 2014, o qual se encerra ao término de 2016. Após isto, outro triênio do programa, o PNLD 2017-2019, entrará em vigor e novamente milhões de livros serão distribuídos a todo o país. Desta maneira, como forma de vislumbrar uma formação e a valorização do espaço vivido pelo aluno e de sua formação enquanto sujeito, novas pesquisas devem ser realizadas, para verificar se o potencial de uso do conceito em pauta continua relegado a uma posição inferior, de um lado, e como, efetivamente, conduzir os envolvidos na relação ensino/aprendizagem à construção de conhecimento por meio do lugar, de outro.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: Geografia (terceiro e Quarto Ciclo do Ensino Fundamental): Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 2001, 156 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 2006.

CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2012.

_____. Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia: A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. Eliana Marta Barbosa de Moraes, Loçandra Borges de Moraes (org.). Goiânia: NEPEG, 2010.

_____. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTRIGIOVANNI, A. C. et al. Geografia em sala de aula: práticas e reflexões. Porto Alegre: Ed. da Universidade, p. 56-60, 1999.

CASTELLAR, S. M. V. Educação Geográfica: Formação e didática. In: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: Nepeg, 2010.

CAVALCANTI, L. S. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas. In: Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento - Perspectivas Atuais, Belo Horizonte, novembro de 2010.

_____. A geografia escolar e a cidade: Ensaio de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2012.

_____. Geografia, escola e construção de conhecimento: Geografia e a construção de conceitos no ensino. Campinas, SP: Papirus, 1998.

LAJOLO, M. Livro didático: um (quase) manual de usuário. Em Aberto, Brasília, ano 16, n.69, jan./mar. 1996, p. 3-9.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. Para ensinar e aprender Geografia. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2009, 383 p.

TONINI, Ivaine Maria. O ensino de Geografia e suas composições curriculares: Livro Didático: textualidades em rede? Porto Alegre: Ufrgs, 2011, 180p.

O ESTUDO DO RELEVO E INTERPRETAÇÕES DO VIVIDO NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Lorena Raniely Ferreira
Pós-Graduação em Geografia – IGC UFMG
lorenaraniely@yahoo.com.br

Profa. Dra. Valéria de Oliveira Roque Ascenção
Universidade Federal de Minas Gerais
valeriaroque@gmail.com

Prof. Dr. Roberto Célio Valadão
Universidade Federal de Minas Gerais
valadão@ufmg.br

RESUMO

Esse artigo constitui parte das interpretações, até o momento realizadas, na construção da dissertação de mestrado da autora desse texto. A pesquisa objetiva investigar se a Geografia na forma como está escolarizada, permite que o aluno desloque o conhecimento construído em sala de aula para aplicá-lo em situações do vivido. Nesse sentido, busca-se responder a questão: Em que medida a operacionalização de processos e conceitos favorece ao educando a compreensão do relevo como um componente espacial dinâmico, presente no cotidiano? Visando atender o objetivo principal e os objetivos específicos, foi realizada uma pesquisa-ação que possibilita estabelecer interação entre o pesquisador e os sujeitos inseridos na investigação, neste caso, a autora e seus alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. Para tanto, foram aplicados três instrumentos de pesquisa, no formato de atividades, de maneira sequencial, buscando identificar como os alunos percebem o relevo e interpretam os fenômenos relacionados, na micro e macroescala, em situações cotidianas. Embora os processos e conceitos referentes ao relevo tenham sido trabalhados em sala de forma clara, até o momento verificou-se pouco ou nenhum avanço do conhecimento, os alunos não se deslocaram do senso comum. Tais reflexões são sintetizadas em mapas conceituais.

Palavras-chave: ensino de Geografia; relevo; vivido; Ensino Fundamental

Introdução

O ensino de Geografia apresenta como finalidade recente, a formação cidadã dos sujeitos para sua atuação no coletivo. Assim, destaca-se a relevância da abordagem de conceitos na escala do vivido, contribuindo

para o reconhecimento e interpretação de conhecimentos geográficos, em situações cotidianas, a partir do que foi abordado no ambiente escolar.

Diante disso, encontra-se em desenvolvimento uma pesquisa - para obtenção do título de mestre em Geografia, do Institu-

to de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) - em que a escala do vivido é evidenciada no ensino de relevo, uma vez que se considera que essa abordagem escalar pode contribuir para a compreensão desse componente como integrante ativo do espaço geográfico. Nesse sentido, as investigações e inferências apresentadas, desenvolveram-se a partir da questão: Em que medida a operacionalização de processos e conceitos favorece ao educando a compreensão do relevo como um componente espacial dinâmico, presente no cotidiano?

A operacionalização de processos e conceitos relacionados ao relevo ocorre, de maneira geral, no 6º ano do Ensino Fundamental, privilegiando a abordagem na macroescala, referindo-se ao tempo geológico. Nesse sentido, considera-se que esta abordagem pode não contribuir para o aluno compreender o relevo como um componente dinâmico do cotidiano.

Em seus trabalhos, Roque Ascensão (2009), infere que no Ensino Fundamental os processos e conceitos referentes a relevo sejam abordados a partir de mesoformas, como a vertente, visto que é visível na paisagem e favorece a compreensão do significado social desse conteúdo. Diante dessa ideia e das experiências docentes da autora desse trabalho, realizou ações teórico-metodológicas com o objetivo de investigar se a Geografia na forma como está escolarizada, permite que o aluno desloque o conhecimento construído em sala de aula para aplicá-lo em situações do vivido.

Em diferentes experiências, foi possível identificar dificuldades que os alunos apresentam na compreensão de abordagens envolvendo o relevo na macroescala, referindo-se ao estudo da morfogênese. A investigação aqui apresentada teve como sujeitos de pesquisa, alunos dessa autora, que cursaram o 6º ano do Ensino Fundamental no ano de 2015, em uma instituição privada de ensino do município de Belo Horizonte.

De maneira geral, a temática envolvendo o relevo é trabalhada, junto aos alunos do 6º ano quando se inicia o estudo do eixo “O planeta Terra e seus ambientes”. Durante as aulas sobre a formação do planeta e sua estrutura, surgem perguntas como: “Já que as placas se movimentam, então os limites que existem entre elas vão passando embaixo de todos os continentes?”; “De onde saem essas forças do interior do planeta?”; “Se chegarmos próximo a abertura do limite entre placas, nós conseguimos ver o núcleo da Terra?”. Enquanto nos trabalhos abordando as macroformas do relevo, os alunos apresentam perguntas como: “Então, meu avô precisa vender a fazenda, porque a casa dele fica em cima de um morro grande. E esse morro vai ir diminuindo até ficar tudo plano e a casa vai cair?”, ou então “Na beirada de todos os planaltos, tem um abismo onde vemos a depressão?”, e também “Como é possível ter uma planície em um planalto?”.

Apesar de essas questões serem respondidas pelo professor, percebe-se que os alunos parecem não compreendê-las, pela dificuldade em raciocinar no tempo geológico, realizar o trânsito escalar e em compreender que existem formas dentro de outras formas.

Diante disso, para desenvolver reflexões que buscam responder a questão que orienta este trabalho, optou-se por realizar uma pesquisa-ação, que utiliza procedimentos de pesquisa para informar a ação que se decide tomar para aprimorar a prática.

Metodologia

O viés investigativo da pesquisa trouxe a possibilidade de estabelecer interação entre pesquisador e sujeitos inseridos na situação investigada - o diálogo envolveu a autora desse trabalho e seus alunos do 6º ano do Ensino Fundamental - além de viabilizar propostas de caminhos metodológicos, considerados como plano de ação, que buscam melhorar a prática docente da própria autora e de possíveis apreciadores do trabalho.

Inicialmente pretendia-se envolver todos os alunos dessa autora como sujeitos de pesquisa, que totalizavam 120, contudo, nos dias em que as atividades foram aplicadas, esse número sofreu variações uma vez que alguns alunos não estiveram presentes por motivo de viagens e questões de saúde. A maioria dos alunos apresentava idades entre 10 e 11 anos, sendo, portanto, regulares naquele ano escolar.

Antes da etapa prática dessa investigação foram realizados levantamentos bibliográficos referentes às teorias da aprendizagem, bem como autores que tratam do ensino de Geografia, para orientarem as reflexões que envolvem as relações dos sujeitos com o vivido na construção do conhecimento, bem como trazer contribuições que elucidam o entendimento das estruturas cognitivas dos sujeitos em idade escolar.

Para orientar a investigação e as discussões, foram utilizados três instrumentos de pesquisa, buscando identificar, de maneira sequencial, as percepções dos alunos sobre o relevo, sobretudo, em situações do vivido. Dessa maneira, buscamos refletir se o trabalho docente, como está estruturado no 6º ano, favorece ou não o entendimento do relevo no vivido, nos acontecimentos cotidianos.

Os instrumentos de pesquisa foram aplicados em diferentes momentos, ao longo do trabalho envolvendo o relevo, sendo que os dois primeiros instrumentos foram aplicados durante o processo de construção dos conhecimentos em questão e o terceiro instrumento foi aplicado após a finalização das atividades envolvendo esta temática. Essa estrutura foi definida uma vez que permitia identificar os conhecimentos prévios dos alunos (a partir dos dois primeiros instrumentos) para realização de análises, incluindo comparações com os resultados encontrados no terceiro instrumento, que possibilitariam reconhecer se os alunos apresentavam avanços cognitivos para deslocar o conhecimento escolar e aplicá-lo em situações do vivido.

O primeiro instrumento foi construído utilizando imagem que apresenta processos da microescala - ocupação de encostas no meio urbano - e três questões orientadoras, cujo objetivo foi identificar como os alunos percebem o relevo em uma paisagem urbana e de que maneira esse componente pode interferir na ocupação daquele espaço.

De modo a sistematizar a proposta, as expectativas e as análises de cada instrumento de pesquisa, foram elaborados mapas conceituais. Aqui, serão apresentadas, somente as sistematizações das análises até o momento realizadas.

Assim, diante do proposto pelo primeiro instrumento de pesquisa e do raciocínio realizado pelos alunos, foram realizadas interpretações buscando construir possíveis inferências referentes aos movimentos intelectuais realizados na percepção dos alunos sobre o componente relevo. As ideias são apresentadas pelo mapa conceitual a seguir (Figura 1).

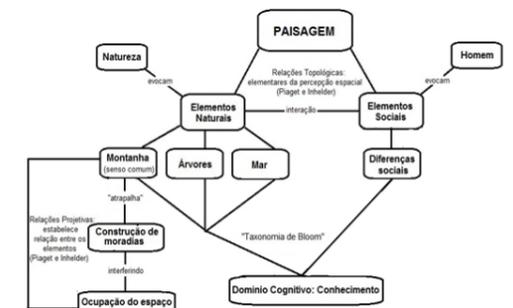


Figura 1: Mapa Conceitual - Possíveis Inferências e um diálogo entre os Mapas Conceituais do primeiro instrumento de pesquisa.

De maneira semelhante ao instrumento anterior, o segundo instrumento apresentou uma imagem seguida de três questões. Neste caso, a imagem destacava processos envolvendo o relevo na macroescala, atuando em uma situação cotidiana - uma cidade localizada próxima a um vulcão - e as questões foram elaboradas com o objetivo de identificar se os alunos compreendiam a atuação de processos relacionados à macroescala em uma situação cotidiana e de que maneira isso se dava. A Figura 2 apresenta a sistematização das análises realizadas a partir desse instrumento.

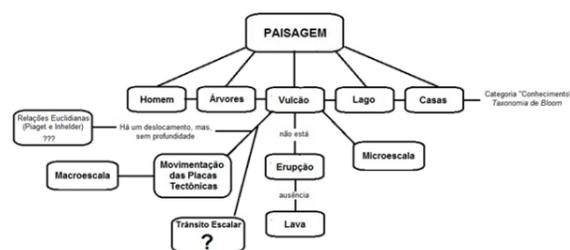


Figura 2: Mapa Conceitual – Possíveis inferências e um diálogo entre os Mapas Conceituais, do segundo instrumento de

O terceiro instrumento demandou análise de um bloco-diagrama, identificando as unidades de relevo encontradas no Brasil - planalto, planície e depressão - seguido da observação de uma fotografia da região serrana do estado do Rio de Janeiro e de questões orientadoras, com o objetivo de identificar se os alunos realizavam corretamente o trânsito escalar, entre a micro e macroescala. Posteriormente, o instrumento exigia a análise de uma fotografia de deslizamento de terra em uma encosta inserida em área urbana, acompanhada de questões que permitiam verificar se os alunos compreendiam os processos resultantes da atuação de agentes externos em um fenômeno da escala do vivido. Para elucidar as inferências referentes à este instrumento, foi construído o mapa conceitual representado pela Figura 3.

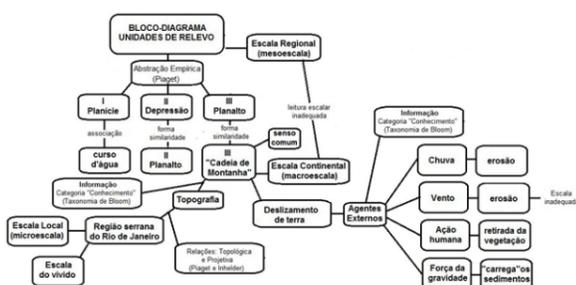


Figura 3: Mapa Conceitual – Possíveis inferências e um diálogo entre os Mapas Conceituais do terceiro

Vale ressaltar que a aplicação desse terceiro instrumento se deu, quando todo o estudo sobre relevo já havia sido realizado, assim, o trabalho com os conceitos tinha sido realizado.

Vale ressaltar que a aplicação desse terceiro instrumento se deu, quando todo o estudo sobre relevo já havia sido realizado, assim, o trabalho com os conceitos tinha sido realizado.

Resultados e Discussão

Os três instrumentos de pesquisa possibilitaram inferir como os alunos percebem o relevo e interpretam os fenômenos relacionados, na micro e macroescala, em situações cotidianas. Dessa maneira, foi possível analisar e desenvolver considerações buscando entender em que medida a operacionalização de processos e conceitos, trabalhados no 6º ano, favorecem a compreensão do relevo como um componente ativo do espaço vivido.

Nesse sentido, vale questionar: O que se espera do ensino de Geografia? Sabemos que durante um longo período a Geografia foi caracterizada por ser uma ciência descritiva, o que foi, evidentemente, transmitido para a Geografia Escolar. Nesse sentido, criou-se o entendimento, equivocado, nos alunos - e talvez em alguns docentes - de que o saber geográfico parte da descrição e da memorização de informações, sem a necessidade de compreendê-las e explicá-las.

Essa concepção é reforçada, sobretudo, no estudo dos componentes físicos/naturais do espaço, envolvendo, por exemplo, o relevo. Acredita-se que, de maneira geral, os sujeitos consideram os elementos físicos, como partes acabadas/estáticas e desvinculadas da sociedade. Dessa maneira, saber nomes e localização seria razoável para o saber geográfico.

Contudo, a finalidade do ensino de Geografia é fornecer instrumentos teóricos-metodológicos para que o sujeito possa compreender e atuar no real, no vivido. Dessa maneira, o conhecimento do relevo, assim com de outros componentes, envolve compreender processos, conceitos e relações estabelecidas no espaço, sendo um estudo

(...) eminentemente práctico, porque favorece la adquisición de aptitudes y actitudes que ayudan al alumnado a desenvolverse en su vida cotidiana y a entrar en contacto con su entorno más inmediato (GARCÍA; MARTÍNEZ, 2014, p.111).

Nesse sentido, destaca-se a importância da compreensão do relevo a partir da escala local permitindo ao aluno perceber a dimensão social desse componente do espaço e refletir “sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana” (CAVALCANTI, 2010: 3). Além disso, “saber agir sobre o local de vivência é importante para que o aluno conheça a realidade e possa comparar diferentes situações, dando significado ao discurso geográfico” (CASTELLAR, 2005: 213).

Os três instrumentos dessa pesquisa configuraram uma investigação sequencial do entendimento dos alunos sobre o componente relevo. Após a aplicação do terceiro instrumento, verificou-se pouco ou nenhum avanço do conhecimento. Embora os processos e conceitos referentes ao relevo tenham sido trabalhados em sala de forma clara, utilizando-se de materiais ricos, com fotografias, desenhos, textos e vídeos, os alunos não se deslocaram do senso comum. Observa-se uma repetição de informações, utilizando - se de nomes conhecidos, sem necessariamente terem compreendido os conceitos. Os mapas conceituais construídos para sintetizar os resultados e as interpretações geradas nessa pesquisa apresentam pontos em comum. Em todos os mapas conceituais, entre outras inferências, foi destacado o uso da habilidade de evocar, o domínio cognitivo do conhecimento e o uso do vocabulário do senso comum.

A construção dos instrumentos e as investigações da pesquisa, cumpriram-se apoiadas em perguntas que surgiram na idealização da pesquisa e durante seu desenvolvimento. Assim, faz-se necessário trazê-las novamente.

Os alunos reconhecem o relevo como componente do espaço, sobretudo, do ur-

bano? Consideram que este elemento interfere na ocupação desse espaço? As respostas encontradas na atividade proposta a partir dessas duas questões nos revelam que os sujeitos identificam sim este componente no espaço, descrevendo-o como um elemento natural que “limita” o crescimento da cidade. Contudo, não alcançaram o raciocínio envolvendo processos, por exemplo, identificando a encosta e os riscos em que as construções estavam. Diante disso, percebemos um conhecimento prévio, privilegiando as formas.

Em que medida os alunos reconhecem processos e conceitos da macroescala no espaço, em situações do vivido? A aplicação do Instrumento 2 evidenciou que os alunos identificam em uma situação do cotidiano, aspectos relacionados à macroescala, como na associação que a maioria fez entre o vulcanismo e o tectonismo. No entanto, demonstraram conhecer fatos, sem compreenderem a espacialidade daquele fenômeno, sem articular os conceitos e o conjunto de processos que produzem a atuação do fenômeno no espaço, ao mesmo tempo em que se modifica em função das particularidades do espaço (ROQUE ASCENÇÃO, 2014; VALADÃO, 2014). Ao afirmarem que o vulcão não estava em erupção, por exemplo, se referiram somente a ausência de lava, sem pensar na atuação, nos efeitos, daquele fenômeno no espaço.

Os alunos reconhecem e explicam a atuação de agentes envolvidos na formação do relevo, em uma situação cotidiana? Essas questões foram verificadas no Instrumento 3, que revelou que os sujeitos identificam os agentes que modelam a superfície, entretanto, eles não conseguem explicar as ações e desenvolver as relações. São apresentadas informações superficiais e desvinculadas. Além disso, incluíram um agente cuja atuação não se refere à escala tratada na atividade.

Em que medida os alunos realizam o trânsito entre diferentes escalas envolven-

do situações que dizem respeito ao componente relevo? As interpretações aqui desenvolvidas indicam que o trânsito escalar não acontece, uma vez que os sujeitos analisam a imagem utilizada na atividade em uma escala diferente da proposta e raciocinam considerando apenas as similaridades entre as formas.

Assim, as análises dos instrumentos nos revelam que, a maioria dos alunos não se apropria dos conceitos e quando fazem, o uso desses conceitos não ocorria da maneira adequada e com a profundidade necessária.

Em seus trabalhos, Roque Ascensão (2009) aponta a importância de se abordar conceitos geomorfológicos a partir da escala local quando sugere “que no segundo segmento do Ensino Fundamental o relevo e suas dinâmicas sejam trabalhados considerando-se mesoformas (pequenos espaços), tais como as vertentes”.

Nesse sentido, valoriza-se a abordagem do conhecimento geográfico na escala do vivido uma vez que a aprendizagem ocorre efetivamente, quando é possível reconhecer situações cotidianas, no que é estudado e quando o contrário também acontece.

Assim, rerepresentamos a questão central dessa pesquisa: Em que medida a operacionalização de processos e conceitos - no 6º ano do Ensino Fundamental - favorece ao educando a compreensão do relevo como uma componente espacial dinâmico, presente no cotidiano?

Os resultados encontrados e as reflexões desenvolvidas neste trabalho permitiram inferir que o ensino a partir da macroescala não favorece a compreensão do relevo no vivido. Vale ressaltar que as deduções da tese apresentada por Roque Ascensão (2009) não foram comprovadas nessa pesquisa, uma vez que essa certificação exigiria uma investigação numa perspectiva invertida, ou seja, abordar o relevo na escala da vertente e analisar os resultados a partir daí. Nesse sentido, caberia outra pesquisa.

Destaca-se que as interpretações e análises da pesquisa de mestrado, encontram-se, até o encerramento desse texto, em construção.

REFERÊNCIAS

CASTELLAR, Sônia M. V. Educação Geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. Caderno Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, p. 209-225, mai./ago., 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. [Acesso em: jan. de 2015.]

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. In: I SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO, 2010, Belo Horizonte. p. 1 – 16.

GARCÍA, María Juliana Raja; MARTÍNEZ Pedro Miralles. La enseñanza de la Geografía física em los libros de Texto de educación secundaria: de La ley general de educación a La ley orgánica de educación. Didáctica Geográfica, n °15, 2014, p. 109-128.

ROQUE ASCENÇÃO, V. O. Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do Ensino Fundamental. 2009. 151p. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Geociências da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. In: XIII COLOQUIO INTERNACIONAL DE GEOCRÍTICA: El control del espacio y los espacios de control, 2014, Barcelona. Universitat de Barcelona, 2014. p.1-14.

ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS EM ESCOLAS DE ANÁPOLIS/GO

ANÁLISE E PROPOSIÇÕES

Profª Dra. Odiones de Fátima Borba

Taiane Oliveira Miranda Silva (bolsista PBIC)

Carla Adriana Ataíde Oliveira (bolsista PBIC)

RESUMO

O objetivo dessa pesquisa foi identificar a prática de ensino de Geografia nos anos iniciais, observando se é propiciado ao aluno o despertar do olhar geográfico, com vistas a construir uma identidade espacial, formando para a cidadania a partir dos estudos da Geografia local. A pesquisa foi desenvolvida em duas escolas da rede básica de ensino da cidade de Anápolis: uma pública e uma privada, por uma pesquisadora e duas bolsistas de iniciação científica (PBIC – UniEVANGÉLICA). A metodologia adotada foi por abordagem qualitativa. Para tanto, utilizou-se análise da literatura, análise documental e pesquisa de campo. A partir das análises foi elaborado um material de apoio didático com conteúdos da Geografia de Anápolis, como proposta para dinamizar o ensino de Geografia nos anos iniciais. Identificamos, por meio da análise das práticas docentes, das entrevistas e da observação do cotidiano escolar, que os professores têm dificuldades quanto ao ensino da Geografia local, bem como falta de disponibilidade e uso de material referente a esses saberes. Existe ainda uma resistência em relação à disciplina por parte da comunidade escolar. Dessa forma, identificamos um descompasso entre a proposta curricular do PCN e o proposto na literatura e o que, efetivamente, é trabalhado na escola.

Palavras-chave: ensino de Geografia, anos iniciais, espaço vivido, material didático.

Considerações Iniciais

O ensino da Geografia nos anos iniciais tem se mostrado como um desafio para os professores dessas séries. O Parâmetro Curricular Nacional de Geografia (2000, p.128) afirma que “É fundamental que o professor conheça quais são as ideias e os conhecimentos que seus alunos têm sobre o lugar em que vivem, sobre outros lugares em que vivem, sobre outros lugares e a re-

lação entre eles”. São propostos conteúdos referentes ao estudo do meio, espaços vivenciados pela criança, visando sua formação cidadã, na perspectiva de compreender a dinâmica urbana e rural do município e de sua região.

Observa-se que os livros didáticos apresentam limites, por não atenderem às especificidades de cada município brasileiro e na maioria das vezes, o professor não recebe o material de apoio didático adequado para

o desenvolvimento das atividades em sala de aula. Os professores que atuam nessas séries não possuem formação específica na área de Geografia e alguns demonstram dificuldades em ministrar esses conteúdos.

O objetivo da pesquisa foi avaliar a forma de ministração dos conteúdos de Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola da rede pública e outra da rede privada da cidade de Anápolis. Na pesquisa, analisamos as metodologias e o material didático utilizado por professores, em exercício, nas escolas de educação básica do município e também realizamos entrevistas e observação das aulas direcionadas aos conteúdos de Geografia.

A metodologia desenvolvida foi de abordagem qualitativa, por meio de análise da literatura, análise documental e pesquisa de campo. A partir da identificação de falta de material de apoio didático, elaboramos um material de apoio didático referente aos conteúdos de Geografia de Anápolis, que compõe outra parte desse projeto.

Os dados da pesquisa evidenciam que há um descompasso entre a proposta curricular dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) proposto pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), da literatura pertinente ao assunto e aquilo que na prática é trabalhado nas escolas.

O ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental

O ensino de Geografia nos anos iniciais tem como eixo orientador o estudo do espaço próximo. O PCN de Geografia e a literatura referentes ao tema (PCN, 1997; CAVALCANTI, 2001; CAVALCANTI, 2013; CALLAI, 2010) destacam que o estudo do lugar vivido é o referencial para orientar o ensino nos anos iniciais.

O estudo do lugar pressupõe compreender o município, o espaço urbano e aspectos regionais, de forma a abordar a Geografia

local, considerada a partir do espaço próximo. Geralmente, os conteúdos apresentados nos livros didáticos são genéricos, por isso, cabe ao professor relacionar a geografia local aos aspectos conceituais próprios para essa etapa do ensino.

Os conteúdos de Geografia a serem ministrados nos anos iniciais orientam para a construção de uma identidade espacial. A ministração desses conteúdos precisa ter, por diretriz, a formação para a cidadania, considerando que a criança tem uma ação espacial, portanto é preciso compreender os processos constitutivos desse espaço. Ensinar geografia significa possibilitar ao aluno raciocinar geograficamente o espaço terrestre em diferentes escalas, numa dimensão cultural, econômica, ambiental e social (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 19).

No espaço geográfico estão implícitas as condições e relações de produção, a cultura e as interações sociais de um povo. Para Santos (2004, p. 51), “o espaço é formado por um conjunto indissociável, solitário 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”.

A cidade vivida pela criança é cheia de significados, de imagens, de informações que também ensinam e precisam ser compreendidos. Para Callai, Cavalcanti e Castellar (2012, p. 89) “a cidade educa, orienta a vida coletiva, e, pela escola, pelo ensino de Geografia, pelo conhecimento mais sistematizado deste espaço, a educação pode ser potencializada”.

Segundo Cavalcanti (2002, p. 13) o ensino de Geografia preconiza que se responda às perguntas: “onde? e por que nesse lugar?”, ou seja, entender a localização, mas “ir além da descrição de aspectos (estrutura padrão) dos lugares e buscar sua significação – para isso são necessárias referências teóricas e conceituais”.

Os conteúdos dos anos iniciais devem ser analisados no contexto vivido pela criança,

ou seja, na cidade onde ela mora, nos bairros onde tem relações familiares, nas cidades próximas. A eles são incorporados: a leitura cultural, a interpretação socioespacial, a análise da produção e da reprodução dos modos de vida e a compreensão ambiental com perspectivas à formação para a cidadania. Quando se compreende o espaço vivido, a identidade espacial se efetiva, os valores se solidificam, despertando o interesse pelo cuidado, pela preservação e para a luta pelo direito à cidade.

[...] o direito à vida urbana, transformada, renovada. [...] o urbano, lugar de encontro, prioridade do valor de uso, inscrição no espaço de um tempo promovido à posição de supremo bem entre os bens, encontre sua base morfológica, sua realização prático-sensível (LEFEBVRE, 1999, p. 116/7).

Promover o ensino com significado demanda o domínio dos conteúdos; o estabelecimento de metodologias e estratégias de ensino; e, também, a interpretação da cidade e de todos os lugares que os alunos conhecem. De acordo com o PCN (2000, p. 128) “É fundamental que o professor conheça quais são as ideias e os conhecimentos que seus alunos têm sobre o lugar em que vivem, sobre outros lugares em que vivem, sobre outros lugares e a relação entre eles.”. Para tanto, há que se pesquisar e incorporar materiais referentes ao lugar como meio de promover o ensino da cidade e do município. Cada localidade tem uma história, uma configuração espacial, uma dinâmica socioeconômica e é, na escola, que é preciso formar o “cidadão que conhece a cidade a qual vive, que compreenda esse espaço em sua produção social e histórica, e que seja consciente da importância de sua participação nesta produção” (CALLAI; CAVALCANTI; CASTELLAR 2012, p. 89)

Para Cavalcanti (2013, p. 46) “[...] o ensino escolar não é meramente uma formalidade institucional que se cumpre, mas, uma atividade complexa, preocupada em

ajudar no projeto de desenvolvimento do pensamento dos alunos e de sua prática social.” Segundo Callai (2005, p. 234) “[...] o importante é poder trabalhar, no momento da alfabetização, com a capacidade de ler o espaço, com o saber ler a aparência das paisagens e desenvolver a capacidade de ler os significados que elas expressam.”.

A prática docente: observações na escola pública

A pesquisa de campo foi realizada em uma escola da rede pública da cidade de Anápolis-Go. Essa escola localiza-se em um bairro populoso, que recebe os serviços públicos básicos, como asfalto, iluminação, água tratada, transporte público e postos de saúde.

A escola possui materiais didáticos de apoio no que se refere ao ensino da cartografia. Os professores têm a liberdade de solicitá-los quando necessitam, conforme o planejamento das aulas.

[...] se o professor tem alguma dificuldade em transmitir um assunto e o aluno também tem dificuldade para assimilá-lo, decorrerá que este aluno aprenderá pouco e de forma deficiente, carregando esta deficiência quando se tornar docente. (SAMPAIO, 2010, p.111)

A partir de tal afirmação é possível refletir sobre a prática docente encontrada durante a pesquisa. Muitos professores ainda apresentam resistência em ministrar os conteúdos da Geografia. Demonstrando que têm dificuldades, que muitas vezes não são trabalhadas para serem vencidas e os alunos acabam por aprender de maneira ‘memorizativa’ e forçada. A construção do conhecimento referente ao que a Geografia oferece ao indivíduo é prejudicada pelos métodos utilizados pelo professor.

Durante o período da pesquisa foram dedicados 4 dias para a observação das aulas

ministradas na 2ª e 3ª série. Outros 2 dias foram direcionados para a realização das entrevistas com professores que trabalham na escola, e com profissionais que atuam na Secretaria Municipal de Educação.

A professora da 2ª série (P1) se prontificou em colaborar com a pesquisa. Ela é formada em Pedagogia, especializada em Orientação Educacional e Administração. Tem vinte anos de experiência no magistério e ingressou na rede pública de Anápolis - GO por meio de concurso. Define Geografia como “O estudo de todo o meio ambiente, da natureza, do relevo, dos países, estados, cidades. É o que está presente em nossa vida o tempo todo” (informação oral, 2015).

Na 3ª série a professora (P2) que atua também é formada em Pedagogia, possui especialização em Gestão Escolar. Há 15 anos exerce o magistério. Através de concurso público começou a lecionar na rede pública da cidade. A geografia para ela é definida como “um conteúdo presente em todos os momentos da vida, vivemos em um espaço geográfico” (informação oral, 2015).

As entrevistas realizadas com professoras das séries iniciais apontam que, existe a intenção de inserir significado aos conteúdos disponibilizados pelo livro didático. No entanto, uma das maiores dificuldades enfrentadas é o pouco tempo semanal dedicado às aulas, o planejamento semanal inclui os conteúdos apenas uma vez por semana. Foi detectado um descompasso quando se trata de interdisciplinaridade. As professoras ainda não conseguem trabalhar conhecimentos geográficos significativos em momentos diversificados durante as aulas dos diferentes conteúdos.

As profissionais foram questionadas quanto à realização do processo de aprendizagem da Geografia nas séries iniciais do ensino e os procedimentos metodológicos adotados. Também foram questionadas quanto às articulações que estabelecem entre os conteúdos geográficos constantes dos livros didáticos e os lugares frequentados

pelos alunos. Assuntos como as orientações dos PCNs para o planejamento, a necessidade de inserir na Educação Infantil conhecimentos da Geografia que proporcionem a familiarização das crianças, as atividades e os métodos de avaliação também foram abordados. Conforme Cavalcanti (2011, p.166):

[...] o objetivo do controle e do acompanhamento do processo de conhecimento, não é o de classificar ou qualificar os alunos, mas sim de compreender a dinâmica de cada um e suas dificuldades, para poder potencializar as possibilidades do ensino.

P2 ao responder a pergunta referente à valorização das aulas de Geografia por parte dos alunos, a professora responde: “quem faz o aluno somos nós, depende do modo que se explica”. No que concorda Cavalcanti (2010, p.3):

[...] Para despertar o interesse cognitivo dos alunos, o professor deve atuar na mediação didática, o que implica investir no processo de reflexão sobre a contribuição da Geografia na vida cotidiana, sem perder de vista sua importância para uma análise crítica da realidade social e natural mais ampla.

As professoras também foram questionadas quanto à formação acadêmica. Os dados apontam para uma reflexão sobre a diferença entre o que o professor aprende e o que realmente utiliza no precisa para exercício profissional. Ambas entrevistadas afirmam não ter sido influenciada pela disciplina de Metodologia do ensino de Geografia ou Ensino da Geografia.

Quando perguntadas sobre os conteúdos referentes à Geografia de Anápolis são trabalhados com uso de materiais de apoio, afirmam não encontrar materiais didáticos que atendam às especificidades do município.

Para a obtenção de dados mais concretos da pesquisa, foram realizadas observações

de aulas das séries iniciais do ensino fundamental (2º e 3º ano). Detectamos a coerência entre o que foi descrito nas entrevistas e as aulas ministradas.

A Secretaria Municipal de Educação contribuiu com a pesquisa esclarecendo algumas questões sobre a escolha do livro didático, a disponibilização de material pedagógico de apoio, a orientação ao professor no que se refere ao ensino de cartografia e estudo do meio. Cita também algumas possibilidades de cursos de formação oferecidos aos professores interessados.

O fator principal considerado para a formulação das aulas de Geografia, na rede municipal de ensino de Anápolis – GO é a Matriz Curricular que é baseada nos PCNs, nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nas Diretrizes do Estado. Desse conjunto de documentos, a Secretaria elabora uma matriz própria para ser desenvolvida mensalmente, por meio de temas e divididas entre eixo/habilidades/expectativas de aprendizagem e o conteúdo programático. A Matriz Curricular orienta os professores. Além disso, os profissionais da Secretaria Municipal de Educação, responsáveis pela área da Geografia, realizam visitas às escolas para detectar as deficiências e garantir instruções para que estas escolham adequadamente os métodos de ensino e os materiais didáticos.

Para superar o formalismo didático no ensino de Geografia é preciso, que seus agentes estejam realmente no processo de ensino, buscar clareza quanto à utilidade dos conhecimentos que a Geografia veicula para a vida das pessoas em geral e para a dos alunos (CAVALCANTI, 2011, p.133).

A rede pública municipal de Anápolis demonstra uma preocupação em superar o formalismo sugerido por Cavalcanti (2011), conforme citado anteriormente. As metodologias de ensino buscam inserir um aprendizado significativo para os alunos. Os professores consideram o espaço vivido, realizam diversas tentativas de conexões

entre o livro e o cotidiano durante as aulas. Não estabelecem objetivos baseados em transcrições de conceitos ou exigem a memorização por parte das crianças. Em uma das etapas da pesquisa, durante a observação, a Professora (2) afirma para uma de suas alunas que não aceitaria a resposta da atividade com as mesmas palavras do livro. Pede que ela formule com suas próprias palavras. Para Cavalcanti (2011 p. 149) “É preciso que o professor aguace bastante a sensibilidade para captar os significados que os alunos dão aos conceitos científicos que são trabalhados no ensino”.

No caso em análise, o livro didático é utilizado como apoio e orientação. Não é tratado como o foco do ensino. Ele está presente em todas as aulas de Geografia, o seu uso é direcionado à inserção de conceitos científicos. Cavalcanti (2011, p. 27–28) ao discutir sobre o ensino da Geografia, afirma, “Vygotsky destaca a importância da formação de conceitos científicos na escola para o desenvolvimento da consciência reflexiva no aluno.” Os conceitos que o livro traz são conectados à realidade por meio do desempenho do professor e seu interesse em formar cidadãos. Cavalcanti (2002, p. 07) afirma a “[...] defesa da escola enquanto lugar de encontro de culturas e de formação de pessoas para o cotidiano e para a cidadania.” A mesma autora destaca:

[...] no processo de ensino/aprendizagem há uma relação de interação entre sujeito e objetos de conhecimento sob a direção do professor, que conduz a atividade do sujeito ante o objeto, para que esse possa construir seu conhecimento. (CAVALCANTI, 2011, p.139)

A Coordenação Pedagógica oferece auxílio aos professores, e garante a autonomia do trabalho realizado por eles. A esse respeito Cavalcanti (2010, p.2) sugere: “assumir a autonomia do trabalho e refletir coletivamente sobre suas possibilidades é um ponto básico para intervir nas condições de

trabalho”. Em outras palavras, os professores precisam assumir a autonomia e proporcionar reflexões entre professores e coordenação sobre as circunstâncias das quais fazem parte. As orientações da coordenação pedagógica direcionam para um caminho de autonomia e responsabilidade. Os professores necessitam estar conscientes de suas escolhas. Essa proposta está de acordo com o que Carvalho (2013, p.34) aborda:

[...] O professor para ser autônomo, precisa tomar consciência de como é o mundo que o cerca, refletir sobre este contexto, desvelar suas intinerâncias ao longo da vida, para assim ‘ganhar o bonde da história’ e ser partícipe da construção/transformação que a sociedade necessita.

A formação continuada é um aspecto que merece maior atenção por parte dos profissionais da Educação, principalmente a coordenação pedagógica precisa estar atualizada em todas as áreas da escola. A Secretaria Municipal da Educação realiza oficinas extracurriculares nas escolas da rede, e indicam os cursos de formação continuadas do CEFOP (Centro de Formação de Profissionais da Educação). É um setor da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Anápolis responsável por propor, viabilizar e executar a política de formação continuada dos professores e profissionais não docentes das escolas vinculadas à rede. Promove além dos cursos, seminários, colóquios, congressos, oficinas de aperfeiçoamento e enriquecimento e grupos de estudos (Prefeitura Municipal de Anápolis, 2015, on line).

O cotidiano escolar não proporciona aos alunos estímulos adequados. Ainda que os professores acreditem que trabalham de maneira interdisciplinar, isso não acontece na prática. As observações realizadas em sala de aula registraram um interesse maior em promover o aprendizado das disciplinas Língua Portuguesa e Matemática. Os professores até demonstraram interesse

em estimular a reflexão das crianças. Segundo Cavalcanti:

[...] ensinar a pensar, ajuda os alunos a potencializar suas habilidades cognitivas, prover os alunos de instrumentos conceituais para a construção do conhecimento são tarefas que requerem do professor uma compreensão desses processos de modo que se realize seu trabalho com maior eficácia (CAVALCANTI, 2011, p.168).

Porém, acreditamos que os professores sabem que a reflexão é necessária, porém ainda não compreenderam a sua importância. Muitas vezes o trabalho não é desenvolvido com eficácia. O ritmo de ensino da Geografia é lento. Como já foi mencionado anteriormente, é planejada somente uma aula por semana. A interdisciplinaridade não é aproveitada em todas as suas possibilidades. Os profissionais não compreenderam que, em um único texto, por exemplo, podem ser trabalhados os conteúdos de diversas disciplinas de forma significativa. Para Cavalcanti (2011, p.169):

[...] a importância da interdisciplinaridade no ensino, não apenas porque as representações surgem de uma variedade de conhecimentos, experiências e sentimentos, mas, também, porque os conceitos mais elementares da Geografia nunca são meramente ‘geográficos’.

As outras disciplinas oferecem muitas possibilidades de conexão com o saber geográfico. O professor, que compreender isso, consegue naturalmente desenvolver atividades interdisciplinares relacionando diversos conteúdos, tais como: matemática com cartografia; história com estudo da cidade; português com descrição da cidade; literatura com poesias que retratem a cidade, o lugar vivido, moradia; ciências com questões ambientais entre outros. O aluno compreende o conhecimento como um todo.

A prática docente: observações na escolaprivada

A pesquisa foi realizada em Escola Particular bem requisitada e que comporta um grande número de alunos. Atende crianças desde a Educação Infantil, como maternal ao quinto ano do Ensino Fundamental I. Contém espaço amplo e excelente infraestrutura. Possui pátio, parque, área recreativa, laboratório de informática, uma área extensa de gramado, lanchonete e salas de aula amplas.

Os procedimentos da pesquisa de campo na escola particular foram realizados por meio de observações e entrevistas. A perspectiva era identificar como a Geografia é vista principalmente pelos professores, alunos e como tais conteúdos são trabalhados em sala. Através das observações realizadas foi possível inferir que existem problemas estruturais quanto ao ensino de Geografia nos anos iniciais, não diferentes daqueles apresentados na literatura estudada.

As professoras entrevistadas ministram aulas no 2º e 3º ano do Ensino Fundamental I e ambas são graduadas em Pedagogia. Elas relatam que os conteúdos são complexos para ministrar para as crianças e revelam a dificuldade com Geografia desde sua formação escolar. Enquanto estudantes na escola básica observavam que havia pouca valorização dos professores que ministravam a matéria. Além da complexidade, observam que há pouco tempo destinado a esses conteúdos na escola básica; destacam a dificuldade em diversificar os recursos didáticos utilizados nas aulas; e suas obrigações em cumprir, rigorosamente, com o conteúdo do livro didático.

Em relação ao curso de formação e quando perguntadas se sentem habilitadas para trabalhar com a disciplina nos anos iniciais da Educação Básica, argumentam: “há sim um despreparo. O estudo da matéria de Geografia na faculdade não é suficiente para estarmos aptas a ensinar com

tanta precisão o assunto” (informação oral, 2015). As entrevistadas sugeriram pontos a serem considerados na formação como Pedagogas, como:

Professora A: “ter o foco mais voltado à realidade da prática atual de educação e oferecer mais suporte em como melhor trabalhar o uso do livro didático e quais recursos (atividades e pesquisas) podem ser explorados nos conteúdos juntamente com os alunos” (informação oral, 2015).

No entendimento de Cavalcanti (1998), o ensino de Geografia ainda é pouco valorizado na escola, por professores e por alunos.

Por parte dos alunos, a dificuldade não está tanto em dizer o que se estuda em geografia, mas em apontar utilidades do que se estuda nessa matéria para a vida cotidiana deles e das pessoas em geral. (CAVALCANTI, 1998, p.135).

Quando questionadas sobre o interesse pela disciplina por parte dos alunos as professoras afirmam em entrevista:

Professora B: “Pouco se vê o interesse. Na verdade, os alunos possuem dificuldade em assimilar o conteúdo, em compreender o que está escrito no texto e interpretar. Não se vê tanta participação nas aulas como nas demais disciplinas ministradas” (informação oral, 2015).

A metodologia de ensino adotada durante as aulas de Geografia, que ocorre uma vez por semana, é exclusivamente o uso do livro didático. São feitas todas as atividades nele contidas e o uso do caderno para cópias de textos e atividades de revisão que contemplem o conteúdo do capítulo. A constante utilização gera nos professores uma limitação. Porém, essa cobrança parte da própria coordenação e também dos pais que acompanham o uso do livro didático e entendem que deva ser utilizado em sua integralidade.

Ao explicar o conteúdo, a professora lê o texto abordando o assunto principal que será trabalhado com as crianças, dando destaque para as imagens para iniciar a explicação. Durante a leitura é realizada a argumentação entre professora e alunos para darem início às exposições de ideias ou dúvidas. A professora, ao longo do processo, direciona algumas perguntas sobre o que foi falado para contextualizar o conteúdo através do posicionamento dos alunos sobre a leitura e suas opiniões.

Tal metodologia torna a aula de Geografia um cenário cansativo e repetitivo não só para os alunos, mas também para as professoras. Percebe-se a “segurança” que o livro didático produz por já constarem conteúdos prontos e acabados para serem transmitidos.

Assim, observa-se certo comodismo por parte do professor em apenas reproduzir as respostas presentes nos livros e uma acomodação por parte dos alunos em esperarem a resposta pronta. Portanto, verifica-se o não cumprimento das propostas reais do ensino e a impossibilidade de desenvolver raciocínio espacial, geográfico, crítico e social.

[...] identificar e refletir sobre diferentes aspectos da realidade, compreendendo a relação sociedade-natureza. Essas práticas envolvem procedimentos de problematização, observação, registro, descrição, documentação, representação e pesquisa dos fenômenos sociais, culturais que compõem a paisagem e o espaço geográfico, na busca e formação de hipóteses (BRASIL, 2000, p.115).

Na escola privada, a escolha do livro didático nem sempre atende a critérios técnicos. As editoras se utilizam de um marketing direcionado as escola e há casos de determinação da toda a bibliografia de uma única empresa editorial. Ao receber as propostas, as professoras de cada série se reúnem para fazer a análise e, conseqüentemente, a escolha do livro a ser adotado para o próximo ano. Sobre o uso consciente do

livro didático, Morais (2010, p.152) afirma que é necessário:

[...] a divulgação de material didático, por meio de oficinas, minicursos e cursos de extensão é uma das vertentes a serem trabalhadas, como forma de propor práticas que levem os alunos a produzirem o saber, ao invés de simplesmente memorizarem conceitos.

A escola possui responsabilidades sobre o que se ensina e como se ensina geografia. “A escola tem o papel de trabalho nesse conhecimento, ampliando-o, alterando-o, no confronto e no encontro com saberes sistematizados pela ciência e organizados pedagogicamente” (CALVALCANTI, 2002, p.19).

A coordenação pedagógica não dispõe de orientações voltadas exclusivamente para o ensino de Geografia ou para uma formação continuada específica para essa disciplina. Parte da coordenação a cobrança para conclusão do livro, as exposições corretas do conteúdo, a correção das atividades e do caderno para serem apresentadas aos pais antes da avaliação. Mas cabe principalmente o retorno oferecido a eles, ou seja, o rendimento escolar do aluno.

Uma prática pedagógica mais inovadora permite ao aluno observar, descrever, comparar e analisar os fenômenos observados na realidade, desenvolvendo habilidades intelectuais mais complexas, como fazer correlações dos conceitos geográficos que estão implícitos na realidade (MORAIS, 2010, p.47).

A realidade escolar observada nessa pesquisa não alcança o principal objetivo proposto do saber geográfico: o de formar indivíduos críticos, conscientes e capazes de analisar o mundo a sua volta com olhar questionador da realidade vivida e para a prática da cidadania.

É isso que justifica a presença dessa disciplina na escola de nível fundamental e médio. Essa contribuição refere-se à possibilidade de leitura da realidade que esse saber disciplinar especializado possui e que pode compor as capacidades cognitivas dos cidadãos. (CAVALCANTI, 2002, p.14)

Considerações Finais

A presente pesquisa perpassou por vários cenários do contexto escolar: uma escola pública e outra privada; professores e coordenadores. Mas, fundamentalmente, uma observação atenta e sistemática das condições em que se efetiva o ensino de Geografia nos anos iniciais.

Os dados revelam, em ambos os contextos, que os desafios são muitos e percorrem desde a formação do professor; a dificuldade em se utilizar material didático específico para as características de cada município ou região; o tempo destinado ao ensino de Geografia no cotidiano da sala de aula; políticas públicas de avaliação em massa, a Provinha Brasil, que avalia apenas Português e Matemática, direcionando assim as prioridades do currículo; e, até, certo desmerecimento desse campo do saber no contexto escolar.

Os desafios para um ensino de Geografia que realmente se efetive voltado à formação para a cidadania e que contribua para o conhecimento e práticas de uso e ocupação do solo da região de estudo de forma ambientalmente menos impactante; que o espaço urbano se organize para a coletividade com um ordenamento espacial mais justo, acessível e ambientalmente favorável; que se trabalhe com as crianças uma formação cidadã, comprometida com a coletividade e o bem viver nos espaços públicos e privados, bem como no desenvolvimento rural sustentável são ainda utopias. No entanto, destacamos experiências sendo pesquisadas e/ou desenvolvidas nesse campo do saber. O que se espera é o desenvolvimento de uma escola básica direcionada à formação globalizante, para uma sociedade socialmente justa e a melhor qualidade de vida para todos. Para tanto, há que se estudar, compreender e intervir positivamente na Geografia do lugar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. 2013. Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?litemid=66&id=12391option=com_contentview=article. Acesso em: 15/06/2015.

CALLAI, Helena Copetti, Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cad. Cedes, vol. 25 n. 66, p. 227-247, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em maio/ago. 2005.

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sonia Maria V. A cidade, o lugar e o ensino de Geografia: a construção de uma linha de trabalho. In: CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR, Sonia Maria V. (org.). Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológicos. São Paulo: Xamã, 2012.

CALLAI, Helena Copetti. A Geografia ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de, MORAES, Loçandra Borges de. Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: Vieira, 2010.

CARVALHO, Maria Inês da Silva de Souza. De volta para o futuro: uma segunda ruptura para a geografia escolar. In: SILVA, Eunice Isaias da, PIREZ, Lucineide Mendes. Desafios da didática de geografia. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação geográfica: formação e didática. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de, MORAES, Loçandra Borges de. Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: Vieira, 2010.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: psicogenética e o conhecimento escolar Cad. Cedes, vol.25, n.66, p. 209-225, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em maio/ago. 2005.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

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, MG. Novembro de 2010.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, Eunice Isaias da, PIREZ, Lucineide Mendes. Desafios da didática de geografia. Goiânia: Editora da PUC Goiás, 2013.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia da cidade: a produção do espaço urbano em Goiânia. Goiânia, GO. Alternativa, 2001

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia e práticas do ensino. Goiânia, GO: Alternativa. 2002

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 18. ed. Campinas, SP: Papirus, 2011.

LEFEBVRE, Henri. A cidade do capital. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

SAMPAIO, Antonio Carlos Freire; Ensino de Cartografia nos cursos de Geografia no Brasil: uma avaliação de 2002 a 2006 e uma comparação com o estado da arte atual. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de, MORAES, Loçandra Borges de. Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: Vieira, 2010.

SANTOS, Milton. Pensando o espaço do homem. 5. Ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004.

ENSINO DE GEOGRAFIA PARA ALUNO SURDO EM ESCOLA BILÍNGUE

Célia Ferreira dos Reis
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
Celia-salvador@hotmail.com

Adriany de Ávila Melo Sampaio
Universidade Federal de Uberlândia - UFU
adrianyavila@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho trata-se do projeto de dissertação de mestrado em desenvolvimento no ano de 2015. O objetivo é compreender as facilidades e dificuldades enfrentadas pelo aluno surdo no tocante à disciplina de geografia, identificando os principais recursos utilizados pela docente, observando em que medida o ensino bilíngue pode promover melhor interação ensino-aprendizagem, visto que o ensino ocorre diretamente na língua do surdo. A metodologia adotada para a realização da pesquisa foi o estudo de caso seguindo um prisma qualitativo, sendo utilizado como técnica de coleta de dados questionários, entrevista e observação direta, além de levantamentos bibliográficos. Os resultados prévios alcançados por meio de trabalho de campo realizado junto à escola evidenciaram que é de suma importância conhecer mais sobre a comunidade surda respeitando sua identidade, língua e cultura, dessa forma possibilitará novos olhares sobre a prática docente no contexto do aluno surdo. As considerações acerca do trabalho expõe que o ensino bilíngue para alunos surdos pode propiciar melhores condições de aprendizagem destes alunos justamente por estar sendo trabalhado direto na língua do aluno surdo. Dessa forma o professor bilíngue possibilita aos alunos trocas de saberes e experiências em uma abordagem direta compartilhada por meio do cotidiano escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Aluno surdo; Educação.

Considerações Iniciais

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa de mestrado em desenvolvimento junto a Escola para Surdos Dulce de Oliveira situada na cidade de Uberaba/MG no ano de 2015. A pesquisa tem como foco principal conhecer o ensino e a aprendizagem de Geografia no contexto do aluno surdo, percebendo a interação dos alunos com os conteúdos trabalhados em sala de aula. As-

sim sendo os objetivos específicos perpassam pela observação das facilidades e dificuldades apresentadas pelos alunos assim como, identificar como a docente trabalha estas questões e quais os recursos por ele adotados para a realização de suas aulas, sendo que o público alvo participante da pesquisa foram os alunos surdos do Ensino Fundamental da referida escola cursando as séries/ano do 7º (sétimo) e 8º (oitavo) do Ensino Fundamental.

O principal fator que direcionou a realização da pesquisa nesta instituição foi o diferencial de ensino que ela proporciona sendo uma escola bilíngue. Adotando a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), como a primeira língua (L1) e o Português na modalidade escrita entendida como a segunda língua (L2), a Libras é ensinada como componente curricular desde os anos iniciais até o 9º ano do Ensino Fundamental, sendo que as aulas ocorrem no processo direto professor-aluno, não havendo a intermediação do Intérprete da Língua de Sinais (ILS), justamente por se trabalhar diretamente com a língua do surdo que é para ele natural.

A Libras se processa de maneira diferente conforme aponta Quadros (2008, p. 46) apresentando-se: “[...] numa modalidade diferente das línguas orais; são línguas espaço-visuais, ou seja, a realização dessas línguas não é através dos canais oral-auditivo, mas através da visão e da utilização do espaço”. Por conseguinte, a pesquisa visa identificar em que medida os professores bilíngues podem promover melhor interação entre conteúdo e aprendizagem, refletindo sobre o papel da instituição na educação dos alunos surdos.

A escola para Surdos é uma instituição sem fins lucrativos que possui como órgão mantenedor a Associação Dulce de Oliveira de Assistência aos Surdos de Uberaba em parceria com a Prefeitura Municipal de Uberaba e o Estado. A instituição atende alunos de Uberaba e região desde os anos iniciais ao 9º ano do Ensino Fundamental, possuindo corpo docente bilíngue em sua maioria proficientes em Libras e atendem aos alunos de forma apropriada respeitando suas singularidades linguísticas.

Embora a Libras tenha sido adotada pela comunidade surda há décadas, e aqui emprego este termo “comunidade surda” para designar, conforme relata Perlin (2003, p. 17) “[...] trata de um aspecto mais híbrido na constituição epistêmica com um grupo instável de pessoas que constitui. Tanto

podem ser os surdos, os ouvintes filhos de pais surdos, os intérpretes e os que simpatizam com os surdos.” Por conseguinte, mesmo sendo praticada entre estes membros da comunidade a Libras só foi regulamentada por meio do Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), reconhecendo-a como Língua Brasileira e incluindo como disciplina curricular, embora sendo obrigatório o seu ensino nos seguintes casos como apresenta o Art. 3º :

“[...] nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.”

Percebe-se então o papel relevante da escola para surdo Dulce de Oliveira em adotar o bilinguismo na formação dos alunos surdos, visto que estes são transferidos para as classes comuns findo o 9º ano do Ensino Fundamental. É inegável que essa mudança do bilinguismo para as classes comuns pode criar algumas barreiras na aprendizagem dos novos conteúdos, visto que os alunos surdos estarão dependendo agora do Intérprete da Língua de Sinais (ILS) para acompanhar a tradução do que está sendo explicado por parte do professor, diferentemente do que ocorria anteriormente com o ensino bilíngue que era direto na Libras.

Cabe ressaltar a importância do intérprete como profissional que procura cumprir sua função com ética e fidedignidade em suas traduções, porém há uma perda na qualidade da interação social do aluno surdo com os ouvintes visto que nem todos dominam a Libras, dessa forma os alunos surdos acabam criando grupos isolados em função da falta de comunicação com os demais, já que o intérprete não tem como traduzir todos os diálogos paralelos que

acabam ocorrendo dentro e fora da sala de aula conforme constatou Reis (2013) em pesquisa realizada junto a uma escola estadual inclusiva na cidade de Uberaba no respectivo ano.

Espera-se que a pesquisa possa corroborar com reflexões acerca de novos métodos de ensino e instrumentos que possibilitem melhorar ainda mais a interação entre docente e aluno surdo a fim de aprender mutuamente contribuindo com o processo de ensino-aprendizagem percebendo as atitudes dos alunos em relação a disciplina de geografia e seus conteúdos, a visão de mundo e os saberes que ocorrem entre o encontro surdo-surdo, na construção da identidade do “povo surdo”. Perlin (2003, p. 17) explica em sua tese de doutorado em nota de rodapé que o povo surdo “[...] é tido como o grupo de surdos constituídos com língua, lugar e cultura específica”. Diferentemente do que ocorre com a comunidade surda mencionada anteriormente.

O ensino de geografia

Tem-se discutido nas últimas décadas sobre a finalidade da Geografia em sala de aula e suas contribuições na formação do cidadão crítico e consciente que extrapola os conteúdos acadêmicos para uma vivência prática e social evidenciando assim um papel colaborativo como futuro cidadão e não somente trabalhando conteúdos para se alcançar notas ou concluir as fases de estudos que são próprias às crianças em fase de escolarização. É preciso se pensar uma Geografia que vá além instigando sempre o aluno a entender os fatos que ocorrem próximos a sua comunidade, mas também aos que repercutem mundialmente.

Diante disto percebe-se a relevância da Geografia dentro e fora da sala de aula justamente por proporcionar um leque de leituras sobre o espaço geográfico e suas implicações na vida das pessoas, levando

o aluno a identificar situações problemas vivenciadas, por exemplo, em seu bairro ou cidade de maneira participativa. Conforme aponta Oliveira é preciso repensar a geografia que se ensina no sentido de transformar a realidade presente buscando:

“Uma geografia preocupada desde cedo com o papel que estas crianças/trabalhadores terão no futuro deste país. Uma geografia que possibilite às crianças, no processo de amadurecimento físico e intelectual, irem formando/criando um universo crítico que lhes permita se posicionar em relação ao futuro, que lhes permita construir o futuro.” (OLIVEIRA, et al. 2010. p. 144).

Dessa forma as aulas de geografia precisam ganhar (re) significações no olhar e entendimento das crianças, ver a geografia não apenas como mais uma disciplina curricular, mas com seu devido respeito de uma ciência global que tanto colaborou para o desenvolvimento dos povos no mundo. Com o aluno surdo não é diferente, visto que ele também precisa ter uma visão crítica que a geografia possibilita e não simplesmente apenas conhecer estados e capitais ou a posição espacial dos continentes ou de cada país, mas perceber a função econômica, política e social que esses países executam frente à geopolítica mundial é importante que o aluno surdo tenha esse conhecimento lógico e principalmente que ele compreenda que faz parte de tudo isso.

No entanto é preciso que tenha condições próprias para que o aluno surdo aprenda e assimile visualmente o que se está sendo trabalhando e isso vale para todas as disciplinas. Cabe ressaltar que o professor bilíngue: “pode favorecer, com o uso de suas experiências linguísticas, seus alunos levando-os a um desenvolvimento da linguagem cada vez mais refinado e aprimorado” conforme Martins e Lacerda (2012, p. 205).

O desenvolvimento e aprendizagem das crianças sempre foi uma das grandes preocupações entre os teóricos e pensadores da

educação da psicologia e outras áreas do saber, podendo citar a pesquisa apresentada por Palangana (2001), que analisa as bases teóricas e metodológicas da prática pedagógica à luz das teorias de Piaget e Vygotsky, partindo de uma perspectiva interacionista, mostrando a relevância do social sob a perspectiva de cada um deles. No entanto, Skliar (2001) adverte para questões que são fundamentais ao desenvolvimento cognitivos do aluno surdo que muitas vezes não são levadas em consideração como, por exemplo, o:

[...] tipo de experiência educativa dos sujeitos, a qualidade das interações comunicativas e sociais em que participaram desde a tenra idade, a natureza da representação social da surdez de uma sociedade determinada e a existência da língua de sinais na família e na comunidade de ouvintes em que vive a criança, etc. (SKLIAR, 2001, p. 119)

Diante disto, fica claro que a aprendizagem do aluno depende de muitos fatores como a presença ativa da família, o tipo de instituição pedagógica e o próprio convívio social da criança, não devendo analisá-la na perspectiva de uma “deficiência” e que a criança está fada a ter um “atraso” cognitivo pelo simples fato de ser surda. Dessa forma, reitera-se a importância do ensino bilíngue para alunos surdos principalmente nos anos iniciais, pois se trata de uma fase em que a criança está desenvolvendo o processo da comunicação definindo se a língua.

Metodologia da pesquisa

Foram adotados os seguintes procedimentos para a presente pesquisa o levantamento bibliográfico de livros, artigos e tese de doutorado que auxiliaram na reflexão e conhecimentos acerca da pessoa surda. Sendo considerados os sujeitos da pesquisa os alunos surdos matriculados na Escola para Surdos Dulce de Oliveira de

Uberaba-MG compondo as séries/ano 7º (sétimo) e 8º (oitavo) do Ensino Fundamental.

Procurou-se aplicar as técnicas de coleta de dados em forma de questionários contendo 10 (dez) questões aos alunos surdos e ao docente de geografia com a finalidade de conhecer como o aluno surdo entende a disciplina de geografia, sua relação com a escola e a interação professor- aluno, percebendo também se há sinais suficientes para os termos e conceitos trabalhados na disciplina e como o docente lida com estas questões.

Os questionários foram elaborados com questões de múltipla escolha a fim de possibilitar maior liberdade aos sujeitos da pesquisa de se expressarem. De acordo com Marconi e Lakatos relatam que: “A combinação de respostas de múltipla escolha com as respostas abertas possibilita mais informações sobre o assunto, sem prejudicar a tabulação”. (MARCONI; LAKATOS, 2010, P. 92). Além disso, adotou-se a observação simples e direta como forma de acompanhar a vivência dos alunos e a execução de suas atividades em sala de aula que ocorrerá ao longo do primeiro semestre de 2016 como parte do desenvolvimento da dissertação. Por fim será realizada uma entrevista com uma sobrinha da fundadora da escola “Professora Dulce de Oliveira”, com o intuito de conhecer detalhes sobre sua história de vida e a do seu papel relevante junto à instituição que fundara.

Como metodologia de pesquisa adotou-se o estudo de casos entendendo este não como o estudo específico de um único caso, mas em seu sentido de grupo social buscando embasamento teórico que subsidie os trabalhos desenvolvidos. É importante ressaltar aqui que a escolha dessa metodologia não implica em simplesmente aplicar os instrumentos de coleta de dados citados anteriormente, vai muito além, pois a escolha da escola para a realização da pesquisa atendeu as especificidades da pesquisa, dessa forma não sendo qualquer institui-

ção, mas uma escola referência no ensino bilíngue da cidade de Uberaba/MG, o que permite a pesquisa atender os moldes que a metodologia do estudo de caso requer. Mazzotti (2006) é enfática ao mencionar que apesar de alguns autores publicarem suas pesquisas como estudo de caso elas não se apresentam como tal. A autora aponta como exemplo que em muitos casos:

[...] a escola ou a turma escolhida não é um “caso”, não apresenta qualquer interesse em si, é apenas um local disponível para a coleta de dados. Em consequência, a interpretação desses dados é superficial, sem recurso ao contexto e à história. (MAZZOTTI, 2006, p. 638).

Por ser de grande importância a instituição educacional para a cidade de Uberaba e a comunidade surda buscou-se conhecer a priori, um pouco de sua história e estrutura da escola que serão abordados em seguida.

Histórico da escola

A escola para surdos Dulce de Oliveira busca desenvolver um ensino de qualidade com atendimento à criança surda pautada no bilinguismo sendo oferecida como base pedagógica a LIBRAS como língua natural. De acordo com pesquisa realizada junto à instituição foi possível ter contato com documentos que contam um pouco da história da escola sendo apresentado no Plano Político Pedagógico – PPP de 2015 que a escola foi criada pela profa. Dulce de Oliveira em 15/01/1956 como forma de levar um atendimento educacional a seus sobrinhos surdos que estudavam em classes comuns, porém não apresentavam aprendizado satisfatório.

Diante disso, o acompanhamento era mais próximo sendo realizadas as primeiras aulas em sua própria residência situada à Rua José de Alencar, nº 40 no Bairro São Benedito. O objetivo da professora era oferecer o ensino e a educação para a pessoa surda, tendo uma abordagem pró-

pria o que eles não encontravam na escola onde estudavam anteriormente. Sabendo desse ensino que atendia a especificidade do aluno surdo, foram surgindo alunos de Uberaba e região. Com isso, a residência da professora passou não mais comportar a quantidade de alunos e suas demandas.

Conforme consta no documento a professora Dulce não tinha condições de adquirir um estabelecimento que pudesse manter financeiramente, dessa forma a União Estudantil Uberabense cedeu-lhe o espaço físico onde a professora lecionou por um bom tempo até que um grupo de Rotarianos sensibilizados com sua atitude doou o espaço físico onde é hoje a sede da Escola para Surdos Dulce de Oliveira localizada à Rua Espir Nicolau Bichuette, nº 230 Bairro: São Benedito, recebendo o nome de sua fundadora conforme mapa abaixo representando da escola:

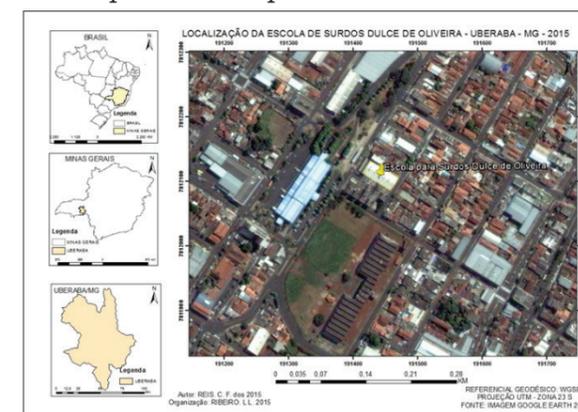


Figura 1: Mapa de localização da escola
Elaborado por: RIBEIRO, L.L - 2015
Org.: Reis, C.F. 16/09/2015

Em novas instalações a escola passa a funcionar em dois turnos das 07:30h às 11:30h e das 13:00h às 17:00h sendo que no período da manhã os alunos recebem o ensino das disciplinas curriculares à tarde exercem outras atividades como esportivas e culturais e oficinas. Ocorrendo também a estimulação precoce aos alunos de 0 a 3 anos de idade, porém estes não permanecem na escola visto que este atendimento ocorre no período contrário ao do ensino regular conforme mencionado.

. A filosofia educacional da escola para Surdos é perceber o aluno como alguém que é diferente linguística e culturalmente. Segue Figura 2 com a fachada da escola.



Figura 2: Fachada da Escola para Surdos Dulce de Oliveira

Fonte: Trabalho de Campo (2015)

Org.: REIS, C. F - 16/09/15.

A escola tem por objetivo promover uma educação centrada nos direitos linguísticos dos surdos, enfocando a construção do conhecimento, de valores e de cidadania, assegurando assim com a adoção do bilinguismo o respeito às diferenças linguísticas propiciando ao aluno um ambiente em que ele possa se sentir plenamente inserido uma vez que há a presença de professores surdos e ouvintes porém este último em sua maioria são fluentes em Libras o que possibilita melhor interação professor aluno, desenvolvendo no aluno as habilidades linguísticas e cognitivas, bem como estabelecendo um clima agradável e de confiança.

O aluno surdo que ingressa na escola Dulce de Oliveira é plenamente recebido e enturmado de acordo com o seu grau de aprendizagem assim sendo, entende-se que o aluno surdo estando em uma escola para surdos terá oportunidade de utilizar a mesma forma de comunicação dentro e fora da sala de aula oportunizando um convívio social pleno. Por conseguinte, o aluno surdo perceberá o acolhimento e a importância que ele tem como um ser social.

Resultados e discussões

Os resultados prévios alcançados por meio de trabalho de campo realizado junto à escola evidenciaram que é de suma importância conhecer mais sobre a comunidade surda respeitando sua identidade, língua e cultura, dessa forma possibilitará novos olhares sobre a prática docente no contexto do aluno surdo. E que o bilinguismo possibilita melhor interação entre professor e aluno, estabelecendo conexões com o conteúdo trabalhado em sala de aula, criando ambiente propício as trocas de experiência e a vivência escolar.

Este trabalho é parte do desenvolvimento da dissertação Pretende-se com esse projeto conhecer um pouco mais sobre o ensino e aprendizagem do aluno surdo a fim de possibilitar recursos pedagógicos e melhores estratégias criando novas formas de perceber o aluno e suas potencialidades ensinando e aprendendo juntos. Conhecer mais sobre a comunidade surda e respeitar sua identidade, língua e cultura, é reconhecer a alteridade surda e suas diferenças.

Dessa forma a prática docente no contexto do aluno surdo, pode ter novos significados por meio do ensino bilíngue estabelecendo diálogos direto entre os seus interlocutores, permitindo assim refletir sobre o importante papel do professor bilíngue, visto que é ele quem conduz, planeja, explica, ou seja, é o mediador do conhecimento, e aqui me refiro não só a disciplina de geografia, mas para todas as ciências que ao longo da história dos surdos buscou enquadrá-los em moldes da cultura ouvinte sem respeitar suas diferenças linguísticas.

A presente pesquisa busca refletir o contexto do aluno surdo não em sua condição clínica, mas em uma visão pedagógica compreendendo a interação ensino-aprendizagem, visto que esse processo envolvem os sujeitos principais da pesquisa que é o professor e aluno. Por isso, a educação bilíngue torna-se importante nesse cenário.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação- MEC. Lei Nº 10845 de 05 de março de 2004. Institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União.

_____. Decreto Nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005 que regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Que dispõe da Inclusão da Libras como Disciplina Curricular Obrigatória. Diário Oficial da União.

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

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 4.ed. São Paulo: atlas, 2009.

MARCONI, Maria de Andrade; Lakatos, Eva Maria. Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e interpretação, análise e interpretação de dados. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____; Lakatos, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, Mônica Astuto Lopes; LACERDA Cristina Broglia Feitosa de. Professor surdo e sua prática em sala de aula/ sala de atendimento educacional especializado: o fazer pedagógico. In: SILVA, Lázara Cristina da.; Mourão Marisa Pinheiro. Atendimento educacional especializado para alunos surdos. Uberlândia: EDUFU, 2012. P. 205-2015.

MAZZOTTI, Alda Judith Alves. Usos e abusos do estudo de caso. Caderno de pesquisas, v.36, n.129, p. 637-651, set/dez.2006.

OLIVEIRA Ariovaldo Umbelino de. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. In: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (Org.), et al. Para onde vai o ensino de geografia? 9. ed. São Paulo: Contexto, 2010. P. 135-144.

PALANGANA, Isilda Campaner. Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social. 3. ed. São Paulo: Summus, 2001.

PERLIN, Gladis T. T. O ser e estar sendo surdo: alteridade, diferença e identidade. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

Plano Político Pedagógico da Escola para Surdos Dulce de Oliveira – PPP. Uberaba, 2015.

QUADROS, Ronice Müller de. Educação de surdos: a aquisição da linguagem. Porto Alegre: Arned, 2008.

RIBEIRO, L.L. Mapa de localização da Escola Para Surdos Dulce de Oliveira. Uberaba, 2015.

REIS, Célia Ferreira dos. A Cartografia na visão no alu-

no surdo: percepções de uma realidade escolar. (Monografia) Curso de Graduação em Geografia 144 p. Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM. Uberaba, 2013.

SKLIAR, Carlos (Org.). Educação & exclusão: abordagens sócio-antropológicas em educação especial. 3 ed. Porto Alegre: Meditação, 2001.

AS TEMÁTICAS DA CIDADE E O CONCEITO DE SEGREGAÇÃO SÓCIO-ESPACIAL E NO ENSINO DE GEOGRAFIA

UMA PROPOSTA DE MEDIAÇÃO DIDÁTICA

Manoel Victor Peres Araújo
Universidade Federal de Goiás
manoelperes@hotmail.com

RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo principal articular elementos da Geografia Escolar para a formação do conceito de segregação sócio-espacial, entendendo que esse pode ser um tema que permite ao aluno de bairros periféricos da cidade entender mais do lugar onde vive, podendo ser agente transformador do seu espaço de vivência. Nesse sentido é importante a compreensão de que o estudo da metrópole nos conteúdos de Geografia é de extrema importância, visto que a maior parte dos jovens escolares reside em nos espaços urbanos. Num segundo momento, busca-se uma articulação com o conceito de segregação sócio espacial que intui colaborar com a formação de cidadãos nos bairros periféricos, buscando efetivar o ensino dessa disciplina de maneira concisa e crítica. Para tanto propõe-se o estudo desse conceito nos conteúdos de Geografia no ensino básico, propondo um encaminhamento de atividades com base numa mediação didática que consiste o estudo do conceito em três etapas: problematizar –sistematizar – sintetizar. Buscando cumprir o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa bibliográfica com os textos discutidos na disciplina “Formação de Professores de Geografia” ministrada no programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais – IESA, da Universidade Federal de Goiás.

Introdução

A Geografia Escolar é um campo do conhecimento fundamental para a construção e exercício da cidadania. Considera-se que por meio dela o aluno consiga entender como as transformações do mundo o afetam e como suas ações interferem na realidade em que está inserido, permitindo que o aluno compreenda que o lugar onde vive faz parte de uma lógica que é global.

Para que essa articulação (local/global)

seja sintetizada de forma efetiva pelos alunos, o estudo da cidade se torna fundamental. Carlos (2007, p. 27) afirma que a cidade ganha sentido na vida cotidiana, na medida em que o indivíduo dela se apropria e produz. Portanto, a importância de se estudar a cidade está na possibilidade de compreensão dos fenômenos na produção da vida cotidiana.

Para a compreensão da vida cotidiana, a Geografia Escolar busca formar nos alunos habilidades, competências, valores e atitudes para que ele possa compreender

a própria realidade por meio dos conceitos geográficos. Porém como ela tem contribuído para os alunos moradores de lugares periféricos compreendam a realidade em que vivem normalmente marcado e estigmatizado por espaços desiguais e segregados?

Assim, o objetivo desse trabalho é a possibilidade de uma articulação entre a Geografia Escolar, seus conteúdos e as temáticas da cidade, em especial o conceito de segregação sócio-espacial, realidade possivelmente vivenciada por esses jovens. Para tanto, esse trabalho se estrutura em três partes; na primeira parte discute-se a importância do tema da cidade para a Geografia escolar; a segunda parte trata especificamente do conceito de segregação sócio-espacial e sua importância para a formação de cidadãos críticos por meio do ensino de Geografia em bairros periféricos; na terceira parte, com base na sistematização apresentada por Cavalcanti (2014) uma proposta de mediação didática para o trabalho desse conceito no ensino básico.

1. A Geografia escolar e o tema da cidade na formação de cidadãos

A Geografia Escolar através dos seus conteúdos e temáticas, objetiva desenvolver nos alunos habilidades, valores e atitudes, desenvolvendo nos mesmos a construção de um pensamento geográfico. Nessa lógica, Callai (2010) afirma que o papel da Geografia Escolar ou da educação geográfica é permitir que esses conteúdos sejam potencializadores desse pensamento. Sobre a Geografia escolar, a autora contribui dizendo que ela,

[...] tem a função de estudar, analisar e buscar explicações para o espaço produzido pela humanidade. Enquanto matéria de ensino cria as condições para que o aluno se reconheça como sujeito que participa do espaço em que vive e estuda, e que pode compreender que os fenômenos que ali acontecem são resultado da vida e do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade demarcada em seus espaços e tempos. (p. 17)

Portanto, concordo com Callai (2015) que o objeto de estudo da Geografia Escolar é o espaço geográfico, e cabe ao professor criar ações participativas, valorizando o cotidiano do aluno na formação desse conceito. Nessa perspectiva, entende-se que, ao ensinar geografia, é possível ensinar sobre o seu espaço, ensinar e compreender a produção do seu espaço, e ensinar a pensar a produzir o espaço.

As práticas espaciais que se realizam no espaço da cidade são essenciais para a compreensão do modo de vida dos alunos e também da população que nela vive. O último censo demográfico do IBGE demonstrou que a população urbana no Brasil subiu de 81% para 84%, ou seja, a maior parte dos jovens em idade escolar também estão morando em cidades. É importante reiterar que a metrópole que se ensina não é exatamente a mesma que o aluno vivencia. Ela faz parte de uma leitura geográfica dessa dinâmica através de conceitos, categorias e metodologias diversas. Se tornando assim uma temática que compõe os seus conteúdos na escola. (CAVALCANTI, 2014),

Para Alderoqui (2006, p. 42), o estudo dessa temática requer um amplo campo conceitual e que não funciona de maneira isolada, estão ligados uns aos outros e colaboram para a sua própria definição. A problematização desses aspectos por meio do estudo do urbano se realiza de forma mais consistente, visto que assim como os alunos, a maioria da população mundial vive nas cidades e seu modo vida, suas práticas, seu cotidiano está sujeito à sua lógica particular de produção e organização.

Assim, a cidade não é apenas trabalhada em sua forma física, mas como materialização de modos de vida. Ela se forma pela complexidade e diversidade dos grupos que nela habitam. Segundo Carlos (1996, p. 53), O cotidiano de cada pessoa é dotado de diferentes apropriações e práticas sócio-espaciais individuais ou coletivas, que produzem diferenciações no espaço.

A partir do momento em que o cidadão conhece o espaço onde vive, sua contribuição pode se tornar decisiva no combate às desigualdades. Nesse sentido, a Geografia Escolar através de seus conteúdos tem o dever de formar os cidadãos na leitura dessas contradições impressas na cidade e também no mundo, pois a cidadania nasce do direito a ter direitos. (CAVALCANTI, 2001)

Diante disso é pertinente reafirmar a importância das temáticas da cidade como conteúdo da Geografia Escolar, pois ela possibilita ao aluno a compreensão das desigualdades espaciais que o cerca face ao mundo globalizado, ao passo em que sua ação no Lugar onde mora, possibilita que ele atue como agente transformador da sociedade.

Ao falar de conteúdos escolares, cabe aqui apresentar a perspectiva que está inserida nossa compreensão dessa categoria. Libâneo (2013, p. 42) defende que na Pedagogia Crítico-Social, os conteúdos escolares têm grande importância no processo ensino-aprendizagem, visto que é por meio deles que essa vertente cumpre seu objetivo que é o de propiciar aos alunos o domínio dos conteúdos científicos de modo a ir formando consciência crítica face a realidade em que vive, assumindo, portanto, a condição de agente ativo na transformação da sociedade e de si próprios. Segundo o autor, os conteúdos nessa perspectiva, são conhecimentos e habilidades, modos valorativos e atuações sociais, organizados didaticamente tendo em vista a aplicação dos alunos na sua vida prática. Esses conteúdos partem de um objetivo, que são resultados antecipados do trabalho conjunto entre professor e aluno, e que são viabilizados pelos métodos de ensino, que se concretiza pela relação objetivo-conteúdo em condições didáticas específicas.

Portanto, Libâneo (2013) defende que ao professor, cabe trabalhar esses conteúdos cientificamente, submetendo-os ao crivo dos seus determinantes sociais para recu-

perar seu núcleo de objetividade. É o que autor denomina de dimensão crítico-social dos conteúdos. Sobre essa teoria o autor contribui dizendo que,

Corresponde a abordagem metodológica dos conteúdos no qual o conhecimento (fatos, conceitos, leis, habilidades, métodos etc.) são apreendidos nas suas propriedades características próprias e, ao mesmo tempo, nas suas relações com outros fatos e fenômenos da realidade, incluindo especificamente as ligações e nexos sociais que os constituem como tais (como objetos de conhecimento). (Libâneo. 2013. p.152)

Considerar a cidade como tema de ensino, é entender que ela é a referência para a vida cotidiana da maioria das pessoas. É considerar também que ao se apropriar, viver, fazer parte de sua dinâmica, a vida e a cidade ali é produzida, ao passo que também são formados por ela. Atendendo a perspectiva da dimensão crítico-social dos conteúdos, é a busca para que esse conteúdo não seja aleatório, mas que retome o sentido na vida prática do estudante e seja ativo na transformação da realidade em que ele vive.

Segregação sócio espacial e o Ensino de Geografia

Morar na metrópole nos dias de hoje, significa estar sujeito a uma complexidade de ações que a constituem. Podemos citar como exemplo os engarrafamentos de trânsito, as longas distâncias percorridas por meio do transporte coletivo, a multidão que perpassa as calçadas dos grandes centros, a luta por melhores condições de infraestrutura e vários outros processos que ela revela em sua paisagem. Essas ações compõem o cotidiano de todos os moradores, porém não da mesma maneira. Em áreas segregadas, a experiência com esses problemas tem suas especificidades.

A segregação se revela a partir do momento em que determinados sujeitos, que residem em periferias pobres da cidade, se concentram significativamente em diferentes espaços (bairros, pontos lazer, acesso os equipamentos urbanos) da metrópole, como afirma Villaça (2003, p. 142) “é um processo segundo o qual, diferentes classes ou camadas sociais tendem a se concentrar cada vez mais em diferentes regiões gerais ou conjuntos de bairro da metrópole”.

Portanto, morar nesses lugares significa estar afastado não só do ponto de vista da localização, mas também das oportunidades (de lazer, educação, saúde e etc.) que cidade tem a oferecer. Significa também estar sujeito a todos os malefícios que a cidade proporciona ainda que não seja característica apenas desses bairros, mas que se intensificam pelas desigualdades sócio-espaciais nelas existentes.

Logo, o cotidiano dos alunos e das escolas que integram essas áreas estão suscetíveis a todos esses processos que o compõem e interferem na maneira pela qual a escola se relaciona com seu próprio espaço. Diante disso, as perguntas que se faz é: qual o papel da Geografia Escolar na compreensão dessa realidade? Como ensinar Geografia nesses lugares? Como o ensino de Geografia potencializa a compreensão dessa realidade?

A Geografia Escolar trabalhada em lugares periféricos deve proporcionar de forma participativa a compreensão dos processos que envolvem a produção desigual dos lugares da cidade. Ela deve problematizar como os seus agentes se organizam estrategicamente na reprodução do modo de vida capitalista, como isso afeta sua vida e negligencia o seu direito a cidade. Cavalcanti (2008, p. 144), contribui com a análise dessa temática dizendo que

[...] a explicitação das diferenças presentes em um grupo concreto de alunos em uma sala de aula, evidenciara uma gama de pos-

sibilidades de tipos de vida na cidade (gama a ser ampliada com outros exemplos e dados empíricos), incluindo formas extremadas de sobrevivência de excluídos, social e espacialmente, e vidas modestas (economicamente), mais estáveis, da população mais pobre.

Ensinar Geografia nos lugares periféricos, então, se revela como um desafio na medida em que coube principalmente a ela a responsabilidade escolar de propiciar elementos para que o aluno questione as desigualdades que o cerca. Os temas a serem trabalhados nesse sentido podem ser o de espaço urbano, segregação, violência e moradia.

O desenvolvimento de um raciocínio espacial, advindo da experiência cotidiana em habitar a periferia se torna mais rico devido à quantidade de processos envolvidos na produção desses lugares. Sendo assim, compreender a cidade por meio do ensino de Geografia se torna significativo, não só para o aluno, mas para o desenvolvimento da Geografia como elemento fundamental do desenvolvimento escolar. Dentre outros caminhos que apontam nessa direção, Cavalcanti (2008, p. 142) expressa que:

A escola e a Geografia escolar têm a possibilidade de realizar a formação desse cidadão, compartilhando experiências de intercâmbio e de relações sociais diversas, propiciando reflexões e a construção de conhecimentos, circulando informações sobre o espaço urbano em sua complexidade e sobre a responsabilidade da participação do cidadão na produção desse espaço.

Diante disso, é pertinente reafirmar a importância do tema da segregação sócio-espacial como conteúdo da Geografia Escolar, pois ela possibilita ao aluno a compreensão das desigualdades espaciais que o cerca face ao mundo globalizado, ao passo em que sua ação no espaço onde mora possibilita que ele atue como agente transformador da sociedade.

Propostas para o ensino de Geografia em áreas segregadas

Seguindo a linha metodológica proposta por Cavalcanti (2014), a realização de um percurso didático pode ajudar na elaboração de projetos de intervenção docente considerando elementos conceituais que possam ser trabalhados para compor a análise geográfica da temática aqui proposta. Para exemplificar a proposta, a autora elabora exemplos (P. 33 e 34) utilizando conceito de metrópole:

1. Identificando os grupos, seus problemas cotidianos e seus lugares
2. Compreendendo os territórios
3. Descobrimo os espaços públicos e discutindo a cidadania
4. Explorando os conceitos
5. Narrando espacialidades

Percurso Didático Para O Estudo De Metrôpole (I)
Fonte: Cavalcanti, 2013a. Elaboração: Cavalcanti, 2014

A proposta da autora visa a formação conceitual que está baseada na concepção de Vygotsky, que busca relacionar a formação de conceitos científicos e conceitos cotidianos, ligados a cognição do aluno e o processo de ensino aprendizagem, buscando o papel da mediação nesse processo. O papel do professor no processo de mediação é o encaminhamento de atividades responsáveis pela intervenção escolar já destacado anteriormente, esquematizada na sequência problematizar – sistematizar e sintetizar (CAVALCANTI, 2014. p.38 e 39).

Mediação Didática		
Problematizar	Sistematizar	Sintetizar
Percurso didático para o estudo de segregação sócio espacial		
1. Identificando os grupos, seus problemas cotidianos e seus lugares	2. Compreendendo os territórios 3. Descobrimo os espaços públicos e discutindo a cidadania 4. Explorando os conceitos;	5. Narrando espacialidades
Possibilidades de temáticas para o estudo de segregação sócio-espacial		
Interrogando práticas de grupos em paisagens <ul style="list-style-type: none"> As práticas espaciais na cidade – impressões, expressões, marcas e lugares Quem são os alunos interrogados? Quais são os lugares onde buscam lazer? Quais os serviços que são oferecidos no seu espaço de vivência? Quais os lugares de referência para esse serviço? Quais as impressões que o jovem escolar observa desse espaço? Definindo problemas urbanos cotidianos <p>Mobilidade/ acessibilidade, habitação, transporte público, acesso a saúde e educação, saneamento básico, coleta de lixo, segurança, violência, tráfico de drogas, marginalização, exclusão</p>	Sistematizando elementos do conceito e discutindo conceitos mais específicos relacionados no tratamento dos temas: <ul style="list-style-type: none"> Agentes da dinâmica e da (re)produção do espaço urbano; Territórios da diferença; Criação e formação da metrópole; Comunicação; Periferização e construção de condomínios de luxo; Distribuição da rede de esgoto; Expansão urbana e populacional; Gentrificação; Características de domicílio e habitação; Uso coletivo de espaços públicos e privados Supervalorização do solo urbano; Distribuição das linhas de transporte coletivo; Movimentos sociais e expressões da periferia (música, arte e cinema); 	Produzindo narrativas <ul style="list-style-type: none"> Práticas urbanas e vivência nos espaços segregados O espaço concebido, vivido e percebido após a intervenção; Construção de um verso, música ou imagem que exemplifique o tema tratado; Práticas cotidianas <ul style="list-style-type: none"> Reflexão sobre os problemas urbanos vivenciados; Debate sobre os conceitos e as temáticas estudadas Elaboração de uma agenda de sugestões realizadas pelos alunos.

A segregação sócio-espacial não é apenas um processo que separa classes sociais em espaços distintos. Ela se revela no cotidiano das pessoas no momento em que a rua não é mais segura, em que a sua moradia não é adequada, e em que os serviços urbanos, de lazer, educação e saúde estão precários.

Com efeito, essas dificuldades são também vividas por alunos das escolas localizadas em bairros periféricos. À Geografia Escolar cabe o estudo dessa realidade por meio dos seus conteúdos, buscando uma articulação com a vivência do aluno. Com base no argumento de que a maior parte dos alunos estão vivendo em cidades, busca-se na compreensão e estudo do modo de vida urbano elementos que possibilitam

uma maior efetivação do processo de ensino-aprendizagem dessa disciplina e sua interface na escola.

Entender o espaço onde vivemos é de suma importância. A construção de um conhecimento geográfico utilizando como referência a vida cotidiana possibilita ao aluno entender o espaço onde ele vive atuando de forma participativa no combate às desigualdades que compõe seu dia a dia.

O espaço do aluno que habita os lugares periféricos da cidade é repleto de barreiras e dificuldades. O trabalho da Geografia Escolar nesses lugares é essencial. Ao contemplar nos seus conteúdos as temáticas da cidade com ênfase na segregação sócio espacial, permite de maneira problematizadora que o aluno compreenda a realidade em que vive.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALDEROQUI, S. S. Enseñar a Pensar la Ciudad. In: ALDEROQUI, S. S. & PENCHANSKY, P. (cops.). Ciudad y Ciudadanos: aportes para la enseñanza del mundo urbano. Buenos Aires: Paidós, 2006.

CALLAI, H. C. O Lugar e o Ensino Aprendizagem da Geografia. In: PEREIRA, M. G. (orgs.). La Espesura Del Lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Santiago: Universidad Academia, 2009.

CALLAI, Helena Copetti. Educação Geográfica – Reflexão e Prática. Ijuí: Unijuí Editora, 2011.

CALLAI, Helena Copetti. Temas e conteúdos no Ensino de Geografia. IN:RABELO, Kamila Santos de Paula. BUENO, Miriam Aparecida. Currículo políticas públicas e ensino de Geografia - Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. 252 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção do conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 2002.

_____. A Geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP. Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de Geografia: O que/ para que/para quem ensinar?: IN: PAULA, Flavia Maria de Assis Paula; CAVALCANTI, Lana de Souza; SOUZA, Vanilton Camilo de. O ensino de Geografia e Metropole. – 1º ed. – Goiânia: Grafica e editora America, 2014.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade. São Paulo: FFLCH,

2007, 123p.

_____. O Lugar no/do mundo. São Paulo; Editoria Hucitec, 1996.

_____, Ana Fani Alessandri. Apresentando a metrópole na sala de aula; IN: CARLOS, Ana Fani Alessandri. A Geografia na sala de aula. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Ensino de Geografia: Práticas e Textualizações no Cotidiano. Porto Alegre, Editora Mediação, 2000.

LIBANEO, José Carlos. Didática 2º edição. São Paulo: Cortez, 2013.

PAULA, Flavia Maria de Assis. Descentralização e segregação sócio espacial em Goiânia: Uma análise da centralidade dos setores Bueno, Oeste e Marista. Dissertação, Goiânia, 2003, 212p.

_____, Goiânia: cidade cidadã? IN: CAVALCANTI, Lana de Souza; PAULA, Flavia Maria de Assis. A cidade e seus Lugares. Goiânia, Editora Vieira, 2007.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz ; KOLINSK, Mariane C. A cidade contra a escola? O caso do município do Rio de Janeiro. IN: Revista Contemporânea de Educação, V. 4, n. 8. p. 351 – 378 – Rio de Janeiro, agosto/dezembro 2009.

RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz ; KOLINSK, Mariane C. A metropolização da questão social e as desigualdades de oportunidades educacionais no Brasil IN: Desigualdades Urbanas, Desigualdades Escolares. RIBEIRO, Luiz Cesar de Queiroz; KOLINSK, Mariane C. ; ALVES, Fátima; LESMAR, Cristiane. Rio de Janeiro. Letra Capital, 2011.

SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A produção do espaço urbano: escalas diferenças e desigualdades sócioespaciais; IN: CARLOS, Ana Fani Alessandri; SOUZA, Marcerlo Lopes; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão. A Produção do espaço Urbano. São Paulo: Editora Contexto, 2011.

VILLAÇA, Flavio. Espaço intra-urbano no Brasil. 2ª Ed. São Paulo: Studio Nobel: FAPESP: Lincoln Institute, 2001. 373 p.

VILLAÇA, Flavio. Segregação Urbana e a Justiça (Ou a justiça no injusto espaço urbano) In: www. flavio-villaca. arq.br. Acesso em: 15 fev. 2007.

O ENSINO DO CONTEÚDO DE SOLOS E AS PRÁTICAS DOCENTES DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

Beatriz Alves Salarini
Universidade Federal de Goiás
beatriz.salarini.geo@hotmail.com

Prof^a. Dr^a. Adriana Olivia Alves
Universidade Federal de Goiás
dricasposito@yahoo.com.br

RESUMO

O presente artigo discute as possíveis estratégias de ensinagem que o professor pode desenvolver o conteúdo solo para os alunos nos Anos Iniciais. Sabendo que o tema solos é uma área específica da Geografia Física, este trabalho vem identificar os conteúdos geográficos presentes na Pedologia, e assim, identificar possíveis mediações didáticas, através das estratégias de ensinagem, com os alunos nos anos iniciais. Baseada na metodologia de pesquisa qualitativa em educação, consiste no desenvolvimento do método de pesquisa-participante (DEMO, 2012) e no método de ensino (LIBÂNEO, 2010), especificamente a estratégia de ensinagem (ANASTASIOU, 2005) Além destas, a técnica de observação (VIANNA, 2003) contribuirá para compreender como os conteúdos estão sendo trabalhados e desenvolvidos em sala de aula, e de qual maneira o professor o aborda. Como feedback, propusemos uma exposição de materiais didáticos sobre os conteúdos de solo, onde auxiliaram os professores no desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem.

Palavra-chave: Conteúdo de solos, mediação didática, estratégias de ensinagem, anos iniciais.

Introdução

A pesquisa está consubstanciada na análise das práticas pedagógicas do professor ao ensinar o conteúdo de solo nos Anos Iniciais na Educação Básica. O grupo de estudos REPEC¹ do Instituto de Estudos

¹ Rede de Pesquisa em Educação e Cidade. Tem por objetivo primordial, elaborar materiais didáticos temáticos sobre a Região Metropolitana de Goiânia, em parceria com professores de Geografia da Educação Básica.

Socioambientais-IESA/UFG realizou uma pesquisa sobre quais temas são trabalhados com frequência na sala de aula. Os temas da Geografia Física são apresentados com conteúdo da Astronomia, da Formação Terrestre e problemas ambientais da cidade. Esses temas são negligenciados pelos professores do ensino básico, devido uma dificuldade pré-existente no ensino superior. Essa dificuldade orienta o ensino de certos conteúdos como dispensáveis para o

processo de ensino do aluno. O tema solos é o objeto de estudo da Pedologia, sendo assim, é importante o seu estudo, pois está diretamente relacionado com a manutenção da vida e do meio ambiente.

Para que exista interação, entre a teoria e a prática, torna-se interessante trabalhar o ensino do solo de forma crítica, fazendo com que os escolares passem a notar a presença dos elementos do meio físico e suas interações com o meio ambiente. Assim, deixamos de reproduzir conhecimento de forma desvinculada aos demais conteúdos, articulando os conteúdos científicos com a realidade do aluno, pois, só se concretiza o processo de ensino e aprendizagem quando, o conteúdo tem significado e contribua para a formação do aluno como cidadão.

Além de analisar a mediação didática do professor, objetivamos, a análise dos conteúdos geográficos relacionados aos solos que mobilizam no contexto da Geografia Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Básico, bem como, refletir a contribuição dos conteúdos de solo para a construção do conhecimento, assim, verificando suas facilidades e dificuldades ao ensinarem os conteúdos geográficos relacionados ao elemento do meio físico solo.

Callai (2005), argumenta sobre o papel da Geografia nos anos iniciais. Assim, ao tentar responder “o que se ensina em Geografia nos anos iniciais?” a autora, propõe como resposta a leitura do mundo, segundo ela:

Ler o mundo da vida, ler o espaço e compreender que as paisagens que podemos ver são resultado da vida em sociedade, dos homens na busca da sua sobrevivência e da satisfação das suas necessidades. Em linhas gerais, esse é o papel da geografia na escola. (p.228-289).

O papel da Geografia como destacado pelo trecho citado é possibilitar a leitura dos espaços, da paisagem, dos lugares. Nos anos iniciais, as crianças têm os primeiros confrontos com os conceitos cotidianos e os

científicos. Deixar com que eles reconheçam o ambiente onde se relacionam, convivem, crescem, é potencializar e favorecer o raciocínio geográfico e conseqüentemente a prática cidadã. Em atividades estagiárias desenvolvidas durante a graduação, pode-se observar que os escolares desenham, verbalizam e expressam elementos do meio físico, como as serras, vegetação, solo e os rios. Assim, reconhecer os saberes que as mesmas mobilizam é de grande utilidade, quando se pensa na necessidade de ensinar estes conteúdos.

O ensino do conteúdo solos: conceitos e possibilidades no processo de ensino e aprendizagem

O conteúdo solo também pode ser abordado, em outras disciplinas, além da Geografia, o que possibilita o professor do ciclo básico dos anos iniciais abranger o conhecimento do seu aluno. Conforme destacam Gonzales e Barros (2000, p.41):

O conteúdo de pedologia começa a ser trabalho a partir das series iniciais, ou seja, pela primeira fase do Ciclo Básico de Alfabetização, tanto sob o enfoque geológico, quanto edafológico. Dessa forma, o trabalho deve ser feito inter-relacionado, para que a criança assimile os conteúdos pedológicos não desvinculados do conhecimento historicamente construído, mas que este aprenda mais que uma leitura de palavras; uma leitura da vida, da sociedade em que está inserida e seu papel dentro dela.

O solo é um importante componente para o estudo da Geografia Física, pois compõe a paisagem e é indispensável a vida. Segundo Reichardt (1998, p. 75), é necessário se estudar o solo, pois este componente do meio físico é útil para que o ser humano produza alimentos e fibras, conserve os ecossistemas e aquíferos e, sobre este se construa estradas, edifícios e cidades.

Reafirmamos que o estudo de solos nos

Anos Iniciais são de suma importância para a formação dos alunos, uma vez que neste ciclo espera-se que o aluno adquira a capacidade de “[...] observar, registrar e comunicar algumas semelhanças e diferenças entre diversos ambientes, identificando a presença comum de água, seres vivos, luz, calor, solo, e características específicas dos ambientes” (BRASIL, 1997, p.46) relacionando estes conteúdos com o seu cotidiano.

O livro didático é um dos principais veículos de comunicação do conteúdo escolar, como afirma Tonini (2011):

O livro didático é um dos recursos de aprendizagem mais universal de todos na cultura escolar. Sua valorização sempre foi posta em relevo desde a escola tradicional até a contemporânea, seja com texto usado em sala de aula ou consulta pelos professores, e de uma forma ou de outra sempre esteve presente nas práticas escolares (p. 145).

Sendo assim, o livro didático apresenta diversas linguagens que, faz necessário, para o ensino e aprendizagem da Geografia Física, em destaque o solo. Pontuschka, Paganatelli e Cacete (2007) afirmam isso:

Na geografia, as representações gráficas e cartográficas são extremamente importantes na ampliação de conhecimentos espaciais tanto do cotidiano dos estudantes como de lugares distantes, sobretudo na atualidade com o processo de globalização em curso. Assim, gráficos e cronogramas devem integrar com textos, complementando-os ou até mesmo servindo para a organização pedagógica de suas aulas (p. 340).

Realizou-se um levantamento dos conteúdos de livros didáticos no Anos Iniciais, que consistia em uma ficha de análise, seguindo algumas etapas: verificar se o sumário apresenta o conteúdo de solo e se está integrado na unidade de natureza ou recursos ambientais; apontar se outra unidade relaciona o conteúdo de solo; e analisar qual forma foi apresentado o tema e se houve alguma proposta metodológica para a construção do conhecimento.

Quadro 1: Ficha de Análise do Livro Didático

Nome: Coleção Plural 4 – Geografia

Ano: 4º ano

Editora: Saraiva

Sumário

Apresenta o conteúdo de solo em destaque:

Está integrado com a unidade de Recursos Ambientais ou Natureza:

Apontar se outra unidade faz relação com o conteúdo de solo:

Quais conteúdos estão relacionados com os elementos do meio físico:

Análise do Capítulo

O conteúdo de solo foi apresentado de forma clara?

O conceito de solo ficou claro para o aluno?

Quais conceitos geográficos estão ligados ao conteúdo apresentado?

Houve a preocupação do tratamento adequado com o conteúdo solo?

O capítulo apresentou gráficos, imagens ou mapas?

Análise do Capítulo

O conteúdo de solo foi apresentado de forma clara?

O conceito de solo ficou claro para o aluno?

Quais conceitos geográficos estão ligados ao conteúdo apresentado?

Houve a preocupação do tratamento adequado com o conteúdo solo?

O capítulo apresentou gráficos, imagens ou mapas?

Metodologia

Ficou claro o objetivo do tema apresentado?

Qual/quais proposta(s) foram sugeridas para a construção do conhecimento do conteúdo solo?

Alguma estratégia de ensinagem foi proposta para fixação do conteúdo? Qual seria?

Org.: Salarini, Beatriz A. (2016).

Levando em consideração que o livro didático tem um papel importante no aprendizado, é necessário um tratamento adequado para o tema. Ao analisarmos alguns livros didáticos, percebemos que o conteúdo solo está relacionado, frequentemente, aos conteúdos ambientais, ou questões econômicas do setor primário. Não há a preocupação em conceituar o solo e suas propriedades, sabendo que é importante sua definição para entender como o meio se relaciona com o homem.

O ensino da Geografia Física, frequentemente, é minimizado, devido a supervalorização dos conteúdos da geopolítica, demografia, entre outros. A falta de interesse e dificuldade do professor em trabalhar com os conteúdos que exigem uma abordagem diferente e carregada de conceitos contribuem para essa desvalorização. Em outras pesquisas, Mendes (2014) e Vídia (2005), concluíram que o conteúdo de solos nos livros didáticos vem sendo apresentado em poucas páginas, e a representação de um perfil clássico A, B e C, com uma descrição breve da importância da matéria orgânica. Outras questões sobre problema ambiental, predominantemente, erosão superficial ou desgaste do solo, sem considerar outros elementos do ambiente físico natural que estão relacionados com o solo.

Práticas pedagógicas do professor de Geografia nos Anos Iniciais: estratégias de ensinagem e suas possibilidades

A relação professor/aluno e as estratégias de ensinagem do conteúdo solo para os alunos nos Anos Iniciais na Educação Básica contribuem para a mediação didática aconteça. As estratégias de ensinagem são fundamentais neste processo. Anastasiou (2004) defini estratégia na denominação do seu vocábulo do grego estratégia e do latim strategia, “[...] é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e dispo-

níveis, com vista à consecução de objetivos específicos” (p.68).

As estratégias de ensino tem o intento de romper as práticas pedagógicas tradicionalistas mantida como uma relação professor/conteúdo-conteúdo/aluno que cabia a transmissão do conhecimento. As estratégias propõem “[...] uma didática que assegure o desenvolvimento de operações de pensamento que favorecem a formação de sujeitos críticos, autônomos e com a capacidade de intervir sobre a realidade” (FARIAS, 2009, p.133).

O que a referida autora apresenta sobre estratégias vem ao encontro dos objetivos propostos para o desenvolvimento do processo de ensino para os alunos nos Anos Iniciais, que se faz necessário o desenvolvimento de operações de pensamento e que qualquer conteúdo pode ser trabalhado nessa fase.

Assim, a Geografia Física precisa ser trabalhada juntamente com a Geografia Humana, para que no processo de construção do conhecimento o aluno possa correlacionar o que foi aprendido com seu cotidiano, como por exemplo as alterações do relevo no caminho de sua casa até o centro e relacionar suas observações diárias ao que o mesmo vê na escola durante as aulas de Geografia. Neste contexto, Fontanella (2007) defende que o ensino de geografia precisa estar incluso nos anos iniciais como uma releitura do espaço vivido do aluno: “[...] Pensar o ensino de geografia nas séries iniciais, a partir de sua função alfabetizadora, é resgatar o seu próprio objeto, o espaço, inserindo-se numa perspectiva teórica que articula a leitura da palavra à leitura do mundo.” (p.7).

Conforme Anastasiou (2005) argumenta que trabalhar em grupo é diferente que trabalhar com um grupo de pessoas, pois integrar, compartilhar, respeitar as individualidades e a habilidade de lidar com o outro são fundamentais para a construção do saber. Dentro desta perspectiva, Anos Ini-

ciais, se faz necessário, um tratamento diferenciado ao apresentar o conteúdo de solo.

A autora propõe dezenove estratégias de ensinagem: aula expositiva dialogada, estudo do texto, portfólio, tempestade cerebral, mapa conceitual, estudo dirigido, lista de discussões por meios informatizados, solução de problemas, phillips 66, grupo de verbalização e de observação (GV/GO), dramatização, seminário, estudo de caso, júri simulado, simpósio, painel, fórum, oficina (laboratório ou workshop), e estudo do meio.

Como proposta pedagógica para apresentar o conteúdo de solo, a estratégia de ensinagem que selecionamos para esta pesquisa é a Oficina Didático Pedagógica (Laboratório ou Workshop), que auxilia no processo de ensino e, é capaz de construir matérias didáticos que contribuem tanto para a aprendizagem do aluno quanto o professor. Assim, Anastasiou afirma:

A oficina se caracteriza como uma estratégia do fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar, favorecido pela forma horizontal na qual a relação humana se dá. Pode-se lançar mão de músicas, textos, observações diretas, vídeos, pesquisas de campo, experiências práticas, enfim vivenciar idéias, sentimentos, experiências, num movimento de reconstrução individual e coletiva (2005, p.96).

A importância da Oficina para os Anos Iniciais é a capacidade que esta estratégia possibilita o aluno desenvolver sua criatividade; saber relacionar os temas e conteúdo do solo com seu cotidiano, assim facilitando a construção do conhecimento; refletir a importância da confecção dos materiais e aguçar o saber geográfico.

Para os Anos Iniciais, destacamos alguns conteúdos que são importantes no processo de ensino e aprendizagem do aluno: sequência de formação do solo; perfil de solo; tipos de solo; características do solo: tex-

tura, cores e granulometria do solo; erosão hídrica; o uso e ocupação do solo; e a importância da mata ciliar para o solo. Como exemplificação, a proposta da ficha de Erosão Hídrica e Mata Ciliar apresenta os objetivos, os conceitos-chaves, os materiais, o passo-a-passo e a avaliação.

Quadro 02: Oficina de Erosão Hídrica/ Mata Ciliar	
Objetivos	
<ul style="list-style-type: none"> • Demonstrar como ocorre a erosão hídrica do solo; • Destacar a importância da cobertura vegetal; • Analisar três situações diferentes de como se dá a ação da água da chuva no processo de desmembramento das partículas do solo; • Estabelecer relações dessa temática com a mata ciliar e a importância da manutenção dos cursos d'água. 	
Conceitos chave	
Erosão – Chuva – Cobertura Vegetal – Mata Ciliar – Preservação Dos Cursos D'água	
Materiais	
<ul style="list-style-type: none"> • 3 galões de água de 20 litros • Solo • Grama viva • Restos de vegetais (folhas secas, ramos, pequenos galhos) • 3 garrafas pet • Barbante • 3 recipientes para água 	
Passo – a – passo	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Cortar três galões de água longitudinalmente, preservando o bocal e o tampo do fundo. 2. No galão 1 adicione o solo com grama viva; o galão 2 adicione solo com restos de vegetais; no galão 3 adicione somente solo. 3. As garrafas pet devem ter o fundo cortado, este pedaço da garrafa será utilizado como calço, o calço pode ser feito por qualquer outro material, sendo do mesmo tamanho. 4. Incliná-las os galões com calço 5. A parte do restante da garrafa deve conter tampa, a mesma, será colocada com auxílio de um barbante no bocal do galão para que a água seja recebida e comparada. 6. Deve-se despejar a mesma quantidade de água, ao mesmo tempo, nos três galões. 7. A água capturada pelas garrafas pet devem ser comparadas. 	
Avaliação	
<ol style="list-style-type: none"> 1. Após a realização do experimento, deve-se problematizar as questões relacionadas à dinâmica da bacia (tipo de cobertura do solo, declividade, mata ciliar, preservação do solo, etc.). 2. Explicar que a água escoada levará não somente partículas do solo, mas também nutrientes, poluentes, etc. 3. Fazer uma análise da quantidade de água em cada garrafa e a cor da água, sendo que as partículas do solo influenciam esse fator. 	

Org.: Salarini, Beatriz A. (2016).

O quadro 1 apresenta uma proposta de relacionar o conteúdo de erosão hídrica com a importância da preservação da mata ciliar para o solo. Ao confeccionar o experi-

mento juntamente com os alunos deve-se apresentar quais problemas ambientais são gerados com a falta da mata ciliar nos cursos d'água, e levantar hipóteses para recuperação do solo devastado.

Além desse experimento, outros vão apresentar tais conteúdos: a formação do solo; suas características como: a textura e cor; como ele é dividido por horizontes e a importância de cada um; os tipos de solo; e o uso e ocupação do solo. Algumas propostas foram inspiradas em projetos já realizados: Solo na Escola²; Programa Solo na Escola³(Universidade Federal do Paraná-Experimentoteca de solo)

Considerações Finais

Diante das questões aqui apresentadas, ressaltamos que os conteúdos da Geografia Física estão em segundo plano no momento de definir temas e conteúdos para o ensino de Geografia dos Anos Iniciais. Levando em consideração que estes conteúdos estão ligados, diretamente, com o meio que o aluno vive, é importante que seja apresentado as relações existentes entre o meio físico e a sociedade. A escolha de um tema específico, o solo, foi selecionado após análise prévia dos livros didáticos do Anos Iniciais, em que este conteúdo era apresentado de forma passageira e sem sua importância merecida.

² Programa de Extensão Universitária Solo na Escola/Esalq-USP é coordenado pelo Departamento de Ciência do Solo, e tem como objetivo principal disseminar entre os professores e estudantes do ensino fundamental e médio.

³ O Programa de Extensão Universitária Solo na Escola é coordenado pelo Departamento de Solos e Engenharia Agrícola da Universidade Federal do Paraná, e tem por objetivo geral promover, nos professores e estudantes do ensino fundamental e médio, a conscientização de que o solo é um componente natural que deve ser adequadamente conhecido e preservado tendo em vista sua importância para a manutenção do ecossistema terrestre e sobrevivência dos organismos que dele dependem.

Apontamos a necessidade de apresentar estratégias de ensinagem que possam auxiliar os professores ao ensinar e que os alunos compreendam melhor o conteúdo de solo. A escolha da estratégia de Oficina ou Workshop, como Anastasiou propõe, abrange os objetivos pedagógicos dos Anos Iniciais. Essa estratégia se faz importante na relação professor/aluno, em despertar o aluno sua capacidade de observar, levantar hipóteses e aguçar sua criatividade no momento da confecção dos materiais didáticos. A capacidade de realizar atividades em grupo incentiva o aluno a pensar na individualidade do próximo e a respeitá-la, e não só formando um aluno pensante e crítico, mas também formando um cidadão.

É através da oficina que outros conceitos geográficos pode ser relacionados com o conteúdo de solo como: a bacia hidrográfica, o clima, o relevo, a formação terrestre, o conceito de espaço geográfico e suas relações. E é neste momento que o professor deve ter o cuidado em não distinguir Geografia Física com Geografia Humana, e sim, torná-las uma só.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. ALVES, Leonir Pessati. Processos de ensinagem na universidade. Joinville: UNIVILLE, 2005, p. 67-100.

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: História, Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1997 (Volume 5).

CALLAI, Helena C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio C. et al (org.). Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CALLAI, Helena C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CAVALCANTI, L. de S. Ensino de Geografia na Escola São Paulo: Editora Papirus, 2012.

DEMO, Pedro. Pesquisa participante: mito e realidade. SENAC/DN, 1984.

FARIAS, I. M. S (ORG). Didática e Docência aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2009.

FONTENELLA, VIVIANE V. S. O Ensino da Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Criciúma: UNESC, 2007.

GONZALES, S. L. M.; BARROS, O. N. F. O ensino de pedologia no ciclo básico de alfabetização. Geografia, Londrina, v. 9, n. 1, p. 41-49, 2000.

LEPSCH, Igo F. Formação e conservação dos solos. São Paulo: oficina de textos, 2002.

LIBÂNIO, José Carlos. Didática. Cortez Editora, 1990.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli EDA. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MENDES, Samuel de Oliveira. O chão nosso de cada dia: Uma análise do conteúdo de solos em livros didáticos de Geografia. (Trabalho de Conclusão de Curso) Goiânia: 2014.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANATELLI, Tomoko Lyda; CACETE, Núria Hanglei. O livro didático de Geografia. in: Para ensinar e aprender Geografia. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. Coleção docência em formação. Serie ensino fundamental. p. 339-348.

REICHARDT, K. Por que estudar o solo? In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIA DO SOLO, 21,1988, Campinas. Anais ... Campinas: SBCS, 1988. p. 75-78.

TONINI, Ivaine Maria. Livro Didático: Textualidades em Rede? In: O ensino de geografia e suas composições curriculares. Org. Ivaine Maria Tonini, Lígia Beatriz Goulart, Rosa Elisabete Militz Wypczynsky Martins, Antonio Carlos Castrogiovani, Nestor Kaercher. Porto Alegre: Ufrgs, 2001. p. 145-167.

VIANNA, Heraldo Marelim. Pesquisa em Educação: a observação. Brasília: Liber Editora. 2003.

O ENSINO DE RELEVO PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Mavistelma Teixeira Carvalho Borges
Universidade Estadual de Goiás - Câmpus Porangatu
mavistelmateixeira@hotmail.com

RESUMO

Ao abordar o conteúdo de relevo e suas dinâmicas buscou-se com base nas experiências de escolas da rede estadual e municipal analisar e propor estratégias de ensino que melhor contribuíssem para compreensão desse conteúdo, tendo como referência o entendimento da escala do espaço vivido e a discussão acerca da formação de conceitos no processo de ensino e aprendizagem. Contudo, a análise é realizada com base nos livros didáticos a partir de como as propostas são estruturadas para o trabalho com esse conteúdo. Para tal, foi utilizada a metodologia de conotação exploratória/qualitativa o que apontou para uma abordagem do conteúdo de relevo no livro didático distante do espaço vivido e assim a necessidade de análise e produção de estratégias de ensino que propiciem a compreensão dos espaços cotidianos, pelo qual, escolheu-se mapas, dentre eles, hipsométrico e das bacias hidrográficas do município onde vivem os alunos e uma maquete construída numa perspectiva de abordagem geossistêmica.

Palavra-chave: relevo, estratégias de ensino, espaço vivido.

Introdução

Durante as aulas ministradas no Ensino Fundamental II, foi diagnosticado as dificuldades no desenvolvimento do conteúdo relevo e conseqüentemente dos alunos para compreensão da proposta apresentada nas aulas que tratava de uma abordagem referente ao conceito de relevo “constituindo-se no modelado da organização das rochas na superfície da Terra, ou seja, as formas aparentes do terreno da crosta terrestre, construído por agentes internos e externos¹”.

Assim, refletindo sobre a importância desse conteúdo, Ascensão (2009, p. 46) assinala que “a abordagem do relevo e suas dinâmicas, aparentemente, são tomadas como conteúdo

1 Definição de uma apostila da rede particular de ensino.

a ser cumprido, ou melhor, vencido, superado. Durante as aulas, esse componente espacial é tratado como “invisível” e a escala sob a qual é abordado limita-se profundamente as associações com o cotidiano”.

Ao mesmo tempo em que desenvolvia os conteúdos da Geografia Física em sala de aula, realizava-se também um projeto de extensão intitulado “Educação Ambiental: uma proposta de preservação dos córregos urbanos de Porangatu –GO e sensibilização da população ribeirinha”², surgindo reflexões para propostas de “estratégias de ensino” que orientassem a prática docente e para melhor compreensão desse conteúdo a partir do cotidiano do aluno.

2 Projeto de extensão reeditado, de autoria da professora Lucimar Marques da Costa Garção

O projeto em pauta motivou também um minicurso aplicado aos alunos do Curso de Geografia com a temática “Educação Ambiental numa abordagem geossistêmica”, onde utilizou-se uma maquete como “estratégia de ensino”, trabalhando os conceitos de relevo, bacia hidrográfica, espaço rural e urbano, dentre outros.

Também durante as atividades do Estágio Supervisionado, na fase da regência, observou-se as dificuldades dos estagiários ao ministrarem os conteúdos da Geografia Física e correlacionarem os fatores físicos, sociais, culturais e econômicos.

Dessa forma, partindo dessa problemática, a mesma maquete foi utilizada para aplicação do projeto de intervenção³ nas turmas dos 6º Anos do Ensino Fundamental II para o desenvolvimento do tema “Alfabetização cartográfica: subsídio para compreensão de bacias hidrográficas”, pelo qual, os estagiários utilizaram mapas hipsométricos e de bacias hidrográficas do Brasil, Goiás e Porangatu, demonstrando os acontecimentos em diferentes escalas e relacionando-os.

Desse modo, questionou-se: Quais os conhecimentos e orientações do conteúdo relevo e suas dinâmicas indicadas pelos livros didáticos? Qual a importância do entendimento da variação da escala no ensino de relevo? Quais os conceitos geográficos problematizados para o estudo de relevo e suas dinâmicas? Em que medida as estratégias de ensino e aprendizagem contribuem para um ensino significativo e interessante?

Para pensar sobre esta temática, a pesquisa apontou-se relevante no sentido de constituir uma troca de experiências entre a formação acadêmica e a escola básica, no intuito de buscar estratégias de ensino que melhor contribuam para a prática docente, tendo em vista a produção de conhecimen-

tos do espaço vivido pelo aluno.

Para tal, as discussões do relevo nos estudos geográficos perpassam por caminhos que exigem ampla revisão teórica para o entendimento de sua abordagem no contexto escolar. Assim sendo, Cassetti (1994, p. 11) aponta que

A Geomorfologia é uma ciência que tem por objetivo analisar as formas de relevo, buscando compreender as relações processuais pretéritas e atuais. Como componente da ciência geográfica, a geomorfologia constitui importante subsídio para a compreensão racional da forma de apropriação do relevo, considerando a conversão das propriedades geoecológicas (suporte e recurso) em sócio- reprodutoras.

Para Cassetti (1994, p. 11) “o relevo assume importância fundamental sobretudo no processo de ocupação do espaço, fator que inclui as propriedades de suporte ou recurso, cujas formas ou modalidades de apropriação respondem pelo comportamento da paisagem”.

Contudo, Ross (1992, 18) afirma que “a fundamentação teórica-metodológica que se propõe para trabalhar a pesquisa geomorfológica têm suas raízes na concepção de Walter Penck (1953) que definiu com clareza as forças geradoras das formas do relevo terrestre”.

Entretanto, Bertolini e Valadão (2009) apontam o trabalho do professor Jurandyr Ross (1992) de proposição metodológica de classificação do relevo em seis táxons ou escalas de amplitude, tendo em vista as influências das forças endógenas e exógenas na esculturação da superfície terrestre.

Ross (1992), assegura que é importante ressaltar que tal proposição de classificação ou de taxonomia apoia-se fundamentalmente no aspecto fisionômico, no formato das formas de relevo, de diferentes tamanhos, ou seja, a taxonomia proposta baseada na fisionomia das formas considera a gênese e a idade.

Nesse sentido, Torres, Neto e Menezes (2012, p. 290) observam, “inegavelmente o sistema taxonômico de Jean Tricart exerceu importante influencia na cartografia geomorfológica brasileira, que começou a se enunciar pelas considerações lavradas por Moreira (1969) e Ab’Sáber (1969)”.

Os autores Torres, Neto e Menezes (2012, p. 288) trazem a discussão acerca da escala no mapeamento do relevo e acrescentam,

tendo em vista que a escala condiciona fortemente as possibilidades de representação do relevo, teve grande apelo para a cartografia geomorfológica a definição dos táxons representativos das ordens de grandeza dos fatos geomorfológicos proposta por Tricart (1965), exercendo efeitos, inclusive, na proposta metodológica para o estudo dos geossistemas elaborada por Georges Bertrand (1971). No Brasil, as ideias de Tricart foram adaptadas por Ross (1922), definindo-se uma das mais influentes metodologias de mapeamento geomorfológico no Brasil.

Dentre os táxons apontados por Ross (1992, p. 20) merece destaque o 5º táxon que se refere as partes das vertentes que é um dos setores das formas do relevo e de fundamental importância para o estudo integrado da paisagem no contexto geossistêmico, além de proporcionar maior entendimento do espaço vivido, uma vez que está mais próximo a realidade visível do aluno.

Entretanto, Bertrand (2004, p. 142) afirma “a noção de escala é inseparável do estudo das paisagens. As escalas temporo-espaciais de inspiração geomorfológica de A. CAILLEUX e J. TRICART foram utilizadas como base geral de referência para todos os fenômenos geográficos”. Outrossim, a escala pode propiciar maior entendimento das dinâmicas do relevo.

Nessa perspectiva, Passos (2006) argumenta, o geossistema corresponde a um determinado tipo de sistema. O conceito foi definido pelo geógrafo soviético Sochava, em 1963 e a partir desse período, trata-se de um termo científico utilizado por todos os espe-

cialistas da Ciência da Paisagem. Corresponde à concepção sistêmica da paisagem.

Rosolém e Archela (2010, p. 3) destacam que “Bertrand resgata o conceito de geossistema criado por Sotchava (1963), incorporando a ele a dimensão da ação antrópica, sendo assim uma categoria espacial de componentes homogêneos, cuja dinâmica resulta da interação entre o potencial ecológico, a exploração biológica e a ação antrópica”.

Paisagem, segundo Bertrand (2004, p. 141), em seu trabalho intitulado “Paisagem e Geografia Física Global. Esboço metodológico”, recebe a seguinte conotação,

a paisagem não é a simples adição de elementos geográficos disparatados. É, em 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 e Bertrand apud Rosolém e Archela (2010, p. 6) completam,

as unidades de paisagem resultam da combinação local dos fatores que atuam na respectiva área de estudo, como o sistema de declividade, clima, rocha, manto de decomposição, hidrologia das vertentes, e estão associadas a uma dinâmica comum combinadas a fatores químicos, físicos e antrópicos.

Nada obstante, Bertrand apud Souza e Passos (2007, p. 5) “[...] adverte que “paisagem” é um termo obsoleto, impreciso e de certa forma cômodo, variando o seu sentido de acordo com o uso que cada um lhe atribui (paisagem geomorfológica, paisagem vegetal, etc.)”.

No sentido de elucidar aqui as discussões sobre o “Território e a Paisagem” Souza e Passos (2007, p. 5) esclarecem

e como resposta a essas questões de ordem epistemológica e metodológica (tanto no que diz respeito à construção da pesquisa

³ Projeto de Intervenção aplicado pelos alunos estagiários da Universidade Estadual de Goiás, Campus Porangatu na Escola Municipal Euzébio Martins da Cunha no ano de 2015.

científica quanto ao ensino da disciplina Geografia), Bertrand propõe uma forma de se classificar as unidades de paisagem e de entrada na questão ambiental de acordo com os princípios da análise integrada com base em um modelo teórico denominado GTP (Geossistema, Território e Paisagem).

Dado o exposto, busca-se com as contribuições de autores que se dedicam aos estudos da Geomorfologia pensar o ensino dos temas de forma a favorecer o raciocínio crítico, espacial e temporal e compreender o meio em que vive, em variadas escalas.

Metodologia

A pesquisa baseou-se numa conotação exploratória/qualitativa por se tratar do ensino do conteúdo relevo e suas dinâmicas.

As etapas da pesquisa seguiu a coleta de dados, pelo qual os instrumentos para a organização desses dados foram baseados na análise dos temas abordados, conceitos de relevo, tópicos específicos, concepção geomorfológica adotada, contextualização das diferentes linguagens didáticas⁴ nos livros didáticos de geografia do ensino fundamental, aprovados pelo PNL 2005⁵, e as metodologias de ensino de relevo propostas pelo livro didático.

Posteriormente, discutiu-se os encaminhamentos para construção de estratégias de ensino do conteúdo relevo, tais como formas do relevo – planalto, planície, depressão, ação antrópica, agentes externos

4 Os critérios destacados foram baseados em pesquisas de trabalhos dos autores Cyriaco, Milani e Nunes (2002), denominado “Análise dos conteúdos geomorfológicos dos livros didáticos da 5ª série do ensino fundamental” e em Bertolini e Valadão (2009), no trabalho “A abordagem do relevo pela geografia: uma análise a partir dos livros didáticos”.

5 VEDOVATE, Fernando Carlo. Projeto Araribá: geografia. 3. Ed. São Paulo: Moderna, 2010.

ADAS, Melhem. ADAS, Sergio. Expedições Geográficas. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2011.

e internos, envolvendo temáticas e mapas de estudos locais e a utilização de uma maquete pensada na abordagem geossistêmica para o ensino desse conteúdo com outros elementos físicos e antrópicos de modo relacionado, tendo em vista as experiências no contexto escolar que permitiram levantar tais problemáticas.

Resultados e Discussão

Iniciando a discussão sobre o ensino do conteúdo relevo, a formação de conceitos geográficos e as estratégias de ensino, apoiou-se inicialmente no referencial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), conforme apresenta-se:

O ensino e a aprendizagem da Geografia no ensino fundamental representam um processo de continuidade. No terceiro ciclo, o estudo da Geografia poderá recuperar questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho e, a partir daí, introduzir os alunos nos espaços mundializados (BRASIL, 1998, p. 51).

Nesse âmbito, Bertolini e Valadão (2009, p. 28), consideram que “pensar no relevo em termos geográficos é pensar em como acontece a percepção da paisagem vivenciada pelos alunos. É aproximá-los das ideias que possuem a respeito da natureza e das atitudes de cada um em relação ao meio ambiente [...]”.

Ascensão (2013, p. 54) baseando em Guerra e Guerra menciona sobre as escalas afirmando que:

a existência de macrorrelevos, mesorrelevos e microrrelevos, Guerra e Guerra (2001) fazem aflorar uma discussão sensível tanto à ciência geomorfológica quanto ao trabalho com esse conteúdo na educação básica. Essa discussão demarca que as dimensões

temporais e espaciais são essenciais para se compreender a abordagem do relevo na atualidade.

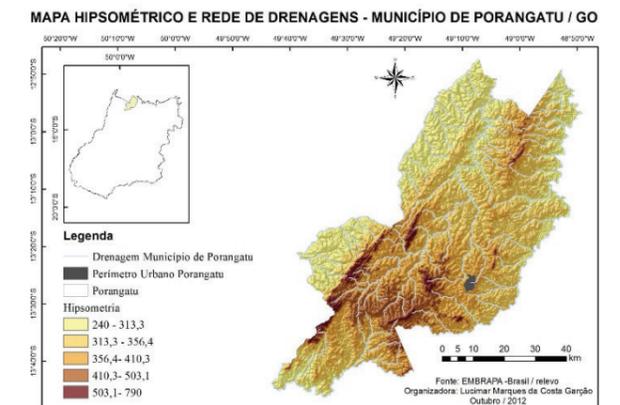
A partir do exposto, no livro didático trabalhado em uma das escolas da rede estadual de ensino, na parte em que se trata dos agentes esculptadores do relevo denominada “Tipos de erosões”, com base em Guerra e Guerra (1997), aborda os agentes externos ou exógenos, especificamente como os elementos agem sobre o relevo, concordando com Ascensão (2009) a inclinação para a abordagem do relevo em sua forma macro⁶.

Nesse contexto, Suertegaray (2002, p. 160) assegura que desde 1950 a forma de leitura do relevo vem modificando-se, assumindo importância maior a preocupação com os processos, isto é, os estudos morfodinâmicos, o que significa a ênfase aos estudos da funcionalidade em escalas de tempo curto.

Assim, a partir do trabalho com o mapa hipsométrico e bacias hidrográficas – município de Porangatu /GO e o mapa hipsométrico e rede de drenagens – município de Porangatu/GO (Mapa 1) e a maquete geossistêmica (Foto 1) como “estratégias de ensino”, tendo como base o espaço vivido, proporcionou o envolvimento e participação dos alunos que puderam apontar exemplos existentes em seu município e perceber a ação dos elementos físicos e antrópicos de modo integrado.

Sendo que a pesquisa se trata da efetivação do trabalho docente, Anastasiou e Alves (2006, p. 69) explicam que “o professor deverá ser um verdadeiro estrategista, que justifica a adoção do termo estratégia, no sentido de estudar, selecionar, organizar e propor as melhores ferramentas facilitadoras para que os estudantes se apropriem do conhecimento”.

6 Definição do dicionário Geológico Geomorfológico (Guerra, 1993): macroforma - forma de relevo que ocupa grande extensão, o oposto de microforma.



Mapa 1: Mapa hipsométrico e rede de drenagens – município de Porangatu/GO. Fonte: Lucimar Marques da Costa Garção, 2015.



Foto 01: Maquete sobre uso e ocupação do relevo: estudo a partir de uma abordagem geossistêmica. Fonte: SANTOS, K.S (2015).

Nesse intuito, partindo do ensino de relevo, Ascensão e Valadão (2013) indica que dentre as “macroformas, mesoformas e microformas⁷”, sugere-se, na educação básica, que se tomem as mesoformas, ou seja, as vertentes ou encostas como base territorial de referência, cujos processos de constituição se fazem visíveis no vivido, por meio da categoria paisagem, pois nelas, é possível identificar processos, tais como os de voçorocamentos, deslizamentos, desmoronamentos, infiltração, os

7 Definição do Dicionário Geológico Geomorfológico (Guerra e Guerra, 2001).

quais acontecem em tempo curto e são viáveis pela paisagem, favorecendo assim a aproximação do cotidiano dos alunos.

No espaço urbano, há alguns setores, principalmente periféricos onde observou-se a existência de mesoformas que merecem especial atenção, principalmente pelos riscos oferecidos a população. Esse contexto alçou problematizações levantadas para formação de conceitos geográficos a partir da realidade do aluno.

Para tal, aponta-se necessário a preocupação com o ensino do conteúdo relevo, onde Cavalcanti (2012, p. 156) esclarece:

é fundamental que o professor domine mais que os conteúdos das diferentes especialidades da área, é necessário que ele tenha um conceito abrangente e profundo da Geografia e de suas finalidades formativas, que se posicione como profissional dessa área e que fundamente seus projetos profissionais com base nesse conceito e nesse posicionamento.

Souza (2010, p. 1) visa através dos estudos da dinâmica do relevo na perspectiva geográfica urbana uma discussão a respeito da possibilidade da interação dos processos geomorfológico e geográfico urbano, no âmbito da geografia acadêmica e ensino básico por meio do uso de conceitos-chave, durante práticas de ensino. Dentre os conceitos destaca, sistema, processos geomorfológicos, agentes urbanos, espaço geográfico urbano, áreas de risco socioambiental. A autora pontua que a escolha destes é o resultado de reflexões a respeito dos conteúdos e da função social da Geomorfologia.

Pires e Alves (2013, p. 239) corroboram com Vigotsky (2008) sobre a importância da relação dos conceitos com o cotidiano do aluno, apontam para:

dois tipos de conceitos para crianças em idade escolar: os espontâneos ou cotidianos, formados na relação direta e imediata com o objeto,

pelo contato social das crianças com seu meio e sua cultura, e pela experiência cotidiana; e os científicos que são apropriados de forma intencional no processo educativo ou escolar, por meio de instrução e da relação hierárquica com outros conceitos.

Bertolini e Valadão (2009, p. 34) observam como exemplo que “por isso é importante ter em conta, ao se problematizar os conceitos referentes ao relevo – e não só a isso –, que os alunos já trazem consigo certas associações destes conhecimentos com as ideias sobre a natureza e a paisagem”.

Nessa linha de raciocínio, buscou-se a partir do estudo do espaço vivido construir estratégias de ensino que contribuam para o ensino de relevo, uma vez que os alunos puderam pensar sobre seu espaço próximo, as paisagens e suas problemáticas e propor soluções para as formas de ocupação pela sociedade desses espaços. Em síntese, as tentativas de adentrar ao contexto do ensino de relevo a partir do desenvolvimento de estratégias corroboraram para o processo de ensino e aprendizagem desse conteúdo, visto como distante da realidade do aluno.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessati. Estratégias de Ensino. In: ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessati. Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2006, p. 67-100.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental. Tese apresentada ao Programa de Pós graduação do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, 2009.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. VALADÃO, Roberto Célio. Abordagem do conteúdo “Relevo” na Educação Básica. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (org) Temas da Geografia na escola básica. Campinas: Papirus, 2013.

BERTRAND, Georges. Paisagem e Geografia Física Global: esboço metodológico. R. RA'E GA, Curitiba, Editora UFPR, n. 8, p. 141-152, 2004.

BERTOLINI, William Zanete. VALADÃO, Roberto Célio. A abordagem do relevo pela geografia: uma análise a partir dos livros didáticos. Terræ Didática, 5(1):27-41, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. 1998. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC. 156 p.

CASSETI, Valter. Elementos de Geomorfologia. Goiânia: Editora UFG, 1994.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de geografia na escola. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PASSOS, Messias Modesto dos. A raia divisória: geossistema, paisagem e eco-história. Maringá: Eduem, 2006.

PIRES, Lucineide Mendes. ALVES, Adriana Olivia. Revisitando os conceitos geográficos e sua abordagem no ensino. In: PIRES, Lucineide Mendes. SILVA, Eunice Isaias da. Desafios da didática de Geografia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

ROSS, J.L.S. O registro cartográfico dos fatos geomórficos e a questão da taxonomia do relevo. São Paulo, Rev. Depto. Geografia USP, 1992 (6):17-29.

ROSOLÉM, Nathália Prado. ARCHELA, Rosely Sampião. Geossistema, território e paisagem como método de análise geográfica. VI Seminário Latino-Americano de Geografia Física. II Seminário Ibero-Americano de Geografia Física. Universidade de Coimbra, 2010.

SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira. Dinâmica do relevo no estudo geográfico urbano: discussão teórica e prática. VI Seminário Latino Americano de Geografia Física. II Seminário Ibero Americano de Geografia Física Universidade de Coimbra, Maio de 2010.

SOUZA, Reginaldo José de. PASSOS, Messias Modesto dos. Algumas reflexões sobre o território enquanto condição para a existência da paisagem. FCT/UNESP – Campus de Presidente Prudente, 2007.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Tempos Longos... Tempos Curtos... na Análise da Natureza. Geografares, Vitória, n° 3, jun.2002. p. 159-163.

TORRES, Fillipe Tamiozzo Pereira. NETO, Roberto Marques. MENEZES, Sebastião de Oliveira. Introdução à geomorfologia. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

AÇÕES EDUCATIVAS EM ESCOLAS NO ENTORNO DE UNIDADES DE CONSERVAÇÃO RELAÇÕES COM O VIVIDO?

Viviane Cristina de Paula

*Pós-graduação em Geografia/ Instituto de Geociências -
Universidade Federal de Minas Gerais
vivianecpdtna@yahoo.com.br*

Profa. Dra. Valéria de Oliveira Roque Ascenção

*Universidade Federal de Minas Gerais
valeriaroque@gmail.com*

RESUMO

A educação é tema de suma de importância nos dias atuais, o que torna fundamental estudar e pesquisar recursos e melhorias para o ensino. Sob essa ótica, o professor é responsável pelo favorecimento da construção do conhecimento, como agente mediador, através das análises do cotidiano e da realidade vivenciados dentro da sala de aula pelos alunos. Este trabalho, de caráter introdutório, discute a importância do ensino de Geografia, através da identificação de práticas pedagógicas de docentes em escolas localizadas no entorno de Unidades de Conservação, buscando-se identificar questões referentes à apropriação do espaço local e a abordagem de temáticas socioambientais. Este artigo apresentará indícios referentes a educação escolar, no que tange as questões socioambientais, bem como a relação dos professores com o seu entorno. Após essa breve contextualização, será levantada a problemática e os objetivos do projeto e em seguida, os encaminhamentos metodológicos que serão direcionados à pesquisa. Espera-se que estas discussões expressem o perfil destes professores de Geografia, visando contribuir para a apreensão de novas estratégias de pesquisa e ensino concentrando-se em uma análise da relação entre a educação e o meio ambiente.

Palavras-chave: Educação escolar, conhecimento docente, questões socioambientais.

Introdução

A proposta inicial deste artigo é apresentar reflexões iniciais da minha pesquisa de mestrado, buscando contribuir para a ampliação da abordagem das questões socioambientais no discurso do ensino em geografia.

Por acreditar que a educação e o meio

ambiente se devem a uma série de motivos associados, em que a educação se destaca enquanto instrumento de direcionamento social, e por sua vez as discussões da crise ambiental, sugerem uma análise crítica, via propostas educacionais voltadas ao ambiente, a escola exerce a função promotora de contatos com novas experiências de conhecimentos, tendo assim papel primordial

na construção de cidadanias ativas, com a formação de sujeitos que irão atuar e intervir em seu meio, de forma crítica e construtiva.

Para isso, o professor deve ser qualificado e orientado para que o ensino se desenvolva de maneira favorável, ou seja, aproximar teoria e prática no plano de ensino, estimulando a compreensão do aluno perante as relações sociais em que está inserido. Para Santos (2002), o principal papel dos professores, na promoção de uma aprendizagem significativa é desafiar os conceitos já aprendidos, ou seja, quanto mais elaborado e enriquecido é um conceito, maior possibilidade ele tem de servir como parâmetro para a construção de novos conhecimentos e novas leituras do real.

Sendo assim, o professor é o agente mediador que deve abordar ações pedagógicas, inerentes ao processo de construção do conhecimento, que ampliem as competências e habilidades dos alunos, a fim de desenvolver discussões e interações críticas e geográficas em sala de aula.

A escola é mediadora entre o aluno e o mundo da cultura e cumpre esse papel pelo processo de transmissão e assimilação crítica dos conhecimentos, inseridos no movimento da prática social concreta dos homens, que é objetiva e histórica. (LIBÂNEO (1992, p. 51)

Todavia, embora se reconheça a importância da educação na mudança social, convém tratá-la como uma entre outras práticas sociais, capazes de compor uma estratégia integrada de mudança social e não como prática isolada ou determinante no processo de transformação das relações de poder na sociedade (LIMA, 1999).

Deste modo, considerando a importância que a educação escolar tem na sistematização e disseminação do conhecimento, bem como na formação de cidadãos informados e conscientes para as questões ambientais como um todo, busca-se entender a relação dos professores com o seu entorno, “seu

mundo vivido¹”, perante as questões socioambientais.

Diante dessa proposta de trabalho, é importante destacar que o interesse pela investigação deriva da experiência profissional desta pesquisadora na área ambiental, em especial no planejamento e gestão de Unidades de Conservação (UC's) inseridas no Mosaico de Áreas Protegidas² do Espinhaço: Serra do Cabral - Alto Jequitinhonha. Durante três anos esta autora prestou serviços no Parque Estadual do Biribiri³ (PEBI) - UC de Proteção Integral⁴ - e dentre suas atribuições, atividades de Educação Ambiental eram desenvolvidas nas escolas de entorno do Parque.

Ao longo do referido trabalho, percebeu-se, um distanciamento entre apropriação do espaço local e a abordagem de temáticas socioambientais, bem como limites de conceitos frente às discussões referentes a essa temática. Em um caso específico, por

1 O mundo vivido parte das experiências fenomenais e das comunicações intersubjetivas. Trata-se de um mundo onde a experiência nos coloca em presença da variedade e onde, a partir de uma atitude reflexiva conhecida como redução, o sentido e a transcendência desse mundo se explicitam. (SILVA, 2010, p.17)

2 Quando existir um conjunto de unidades de conservação de categorias diferentes ou não, próximas, justapostas ou sobrepostas, e outras áreas protegidas públicas ou privadas, constituindo um mosaico, a gestão do conjunto deverá ser feita de forma integrada e participativa, considerando-se os seus distintos objetivos de conservação [...].” (BRASIL, 2000).

3 O Parque Estadual do Biribiri (PEBI) foi criado pelo Decreto Estadual nº. 39.909, de 22 de setembro de 1998, e está localizado no município de Diamantina - MG; possui uma área de 16.998 hectares, sendo administrado pelo órgão ambiental do Estado de Minas Gerais, o Instituto Estadual de Florestas - IEF (BRAGA e PAULA, 2013).

4 O Parque tem como objetivo básico a preservação de ecossistemas naturais de grande relevância ecológica e beleza cênica, possibilitando a realização de pesquisas científicas e o desenvolvimento de atividades de educação e interpretação ambiental, de recreação em contato com a natureza e de turismo. (BRASIL, 2000).

exemplo, durante uma das atividades de educação ambiental, realizada pela pesquisadora em uma escola situada no entorno do PEBI, foi abordada a temática do relevo da região Diamantina, e alguns professores desconheciam que o Pico do Itambé é um dos pontos de maior altitude da Serra do Espinhaço⁵, outros sequer sabiam ao certo do que se trata esta cadeia de montanhas.

A Geografia, como disciplina escolar, oferece sua contribuição para que os alunos e professores enriqueçam suas representações sociais e seu conhecimento sobre as múltiplas dimensões da realidade social, natural e seu processo ininterrupto de transformação, o momento atual da chamada mundialização da economia. (PONTUSCHKA, 2007, p.38).

Esta realidade instigou a pesquisadora investigar como os professores vêm desenvolvendo ações educativas considerando as dimensões socioambientais nas escolas.

Segundo Callai (2011), perante os fenômenos da globalização é fundamental considerar que os lugares se diferenciam de acordo com o tipo de sociedade que ali vive e das formas com que estes se organizam. A escala social se constitui na análise geográfica um aporte metodológico que deve ser sempre considerado na abordagem do estudo dos lugares e/ou dos fenômenos espacializados.

Sendo assim, o professor de geografia deve ultrapassar o papel de transmissor de informações, para o de mediador e formador de cidadãos críticos. Isso significa, inserir a discussão e compreensão do mundo

5 A Cadeia do Espinhaço compreende um conjunto de serras que se estende por cerca de 1200 km, indo desde o Quadrilátero Ferrífero na região centro-sul de Minas Gerais, em direção ao norte, até a Chapada Diamantina, na Bahia. A Cadeia tem como limites a Caatinga, ao norte, a Mata Atlântica, a leste, e o Cerrado, a oeste. Nas regiões mais elevadas das serras ocorrem os campos rupestres, ecossistema caracterizado por expressiva biodiversidade e um grande número de nascentes, além de importantes patrimônios histórico e geográfico. (BIOTRÓPICOS, 2009)

em que vive, ou seja, é inserir nos alunos a uma postura crítica diante da realidade.

Para Lacoste (1988, p.256), “saber-pensar o espaço pode ser uma ferramenta para cada cidadão, não somente um meio de compreender melhor o mundo e seus conflitos”. Isso é a tarefa dos professores de Geografia, na formação crítica de seus alunos.

Deste modo, com a intenção de discutir as práticas pedagógicas do docente na perspectiva de uma educação geográfica pergunta-se: em qual medida, em escolas localizadas no entorno de Unidades de Conservação, os professores de Geografia se apropriam (ou não) desses espaços em suas ações educativas? Visando interpretar as posturas docentes se buscará, nesta pesquisa, compreender se os professores entendem os espaços do entorno da escola como possuidores de questões socioambientais passíveis de incorporação em suas atividades docentes. Para tanto, será necessário: i- discutir a relevância do local para o ensino de Geografia, em especial, para o tratamento de questões socioambientais junto aos educandos; ii- compreender a concepção dos professores de Geografia referente ao que venha a ser questões socioambientais; iii- identificar ações pedagógicas desses professores quando da abordagem da referida temática.

Assim sendo, deve-se primar por uma educação significativa, em consonância com a realidade dos alunos, em que estes possam nas mais variadas situações cotidianas usarem o conhecimento geográfico para seu benefício e para propor soluções para os problemas vivenciados em nossa sociedade.

Diante do exposto, busca-se refletir e discutir sobre a função do professor em especial do docente em Geografia, sobre o tratamento dado por eles aos temas referentes às questões socioambientais.

Metodologia

Para fins de organização do trabalho serão utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica; pesquisa documental, através da técnica de análise de conteúdo e a realização de entrevistas semi-estruturadas junto aos docentes geógrafos, sujeitos desta investigação.

A análise bibliográfica se concentrará em fontes específicas sobre ensino de Geografia, trabalhos acadêmicos dedicados às questões socioambientais, análise de Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), concepções teórico-conceituais que auxiliarão na contemplação dos objetivos propostos neste trabalho. A seleção destes eixos norteadores além de subsidiar o investimento na pesquisa teórico-conceitual, auxiliará a seleção e leitura dos demais temas e referências a serem utilizados neste trabalho.

Este trabalho corresponde, assim, a uma pesquisa exploratória baseada em fontes primárias e secundárias, que busca descobrir formas de contribuição que sejam evidenciadas na prática. De acordo com Schlüter (2003), os estudos exploratórios têm maior flexibilidade, para atender aos mais variados aspectos do problema da pesquisa.

Para tanto, optou-se neste trabalho pela análise de conteúdo que envolverá a apreciação dos projetos pedagógicos das escolas, dos planos de aula e dos cadernos dos alunos, a fim de compreender, as condições empíricas destes materiais estabelecendo categorias para a sua interpretação. Esta técnica de coleta de dados permite a descrição sistemática e objetiva conteúdo da comunicação. Para Bardin (1977, p.17, apud Lima, 2003, p.78), a Análise de Conteúdo:

Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Tarefa paciente de "desocultação", responde a esta atitude de voyeur de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico.

Sendo assim, apesar do seu caráter aparentemente objetivo este método não deve ser aplicado a um excessivo formalismo ao texto e até mesmo a aplicabilidade da técnica, deve-se considerar a subjetividade do pesquisador, mas sem que esta influencie a interferência direta do pesquisador em uma dada realidade.

Referente às entrevistas semi-estruturadas serão desenvolvidas a partir de um esquema básico, usando um roteiro aplicado de forma não rígida, adaptando-o conforme o desenrolar da pesquisa. Essa forma de entrevista pode ser considerada a mais adequada para a investigação em educação, uma vez que as "informações que se quer obter, e os informantes que se quer contatar, em geral professores, diretores, orientadores, alunos e pais, são mais convenientemente abordáveis através de um instrumento mais flexível" (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34, apud, SULEIMAN, 2011, p.8).

Propõe, dessa forma, tornar a pesquisa de campo um momento de diálogo e participação com os sujeitos investigados, os quais terão condições de relatar como percebem o espaço em que estão inseridos e que os circundam e todas as suas sensações. Por isso será também adotado o método de coleta de dados através das entrevistas semi-estruturadas, como metodologia de trabalho, as quais permitirão construir diálogos mais e profícuos com os sujeitos pesquisados.

Nas entrevistas semi-estruturadas, o entrevistado tem liberdade para desenvolver cada situação em qualquer direção que considere adequada, é uma forma de poder explorar amplamente uma questão. Em geral, as perguntas são abertas e podem ser respondidas dentro de uma conversação informal. (LAKATOS e MARCONI, 2003).

Conforme mencionado, esta área de estudo foi selecionada devido a experiência profissional que a pesquisadora tivera anteriormente na referida UC. No entorno do PEBI existem três escolas, duas delas estão localizadas na zona rural e uma na zona urbana, deste modo optou-se pela realização pesquisa em uma escola da zona rural e na

escola da zona urbana. A terceira escola localizada na rural, não será contemplada no momento, pelo fato de tratar-se de uma instituição que oferece o ensino multisseriado, ou seja, as classes cujos alunos estão em níveis distintos de aprendizagem, mas são instruídos pelo mesmo professor, fato não a adéqua nesta proposta de pesquisa.

Esta proposta de pesquisa em escolas de diferentes localidades será de suma importância, uma vez que, possibilitará a análise das percepções dos docentes, que estão inseridos em diferentes espaços.

A seleção dos sujeitos da pesquisa considerará aqueles professores que lecionam a disciplina de Geografia nas escolas em questão. A análise dos dados obtidos ocorrerá, a princípio, por meio da transcrição sistemática das entrevistas e das notas de campo, buscando sempre a cautela e ética em relação à interpretação dos dados.

Resultados e Discussão

Acredita-se que o debate e a problematização sobre a relação educação e meio ambiente, enfatizando o entendimento do docente de geografia, pode favorecer a proposição, em conjunto, de instrumentos pedagógicos que auxiliem na aplicação do ensino.

Dessa forma, este projeto de pesquisa busca investigar a interação entre conteúdo e proposta pedagógica dos professores de geografia localizados nestas escolas do entorno de unidades de conservação, a fim de evidenciar que o ensinar Geografia está associado à compreensão do lugar em que vive, da concepção da sua contribuição para a produção de espaços geográficos, ou seja, ao construir geografia, eles também constroem raciocínios geográficos.

O objetivo primordial da Geografia Escolar é estabelecer junto aos diferentes sujeitos envolvidos no trabalho, a construção do conhecimento por meio de experiências vivenciadas, acreditando que somente através de uma educação crítica, que problematize a própria realidade, será possível vencer as dificuldades existentes no ensino.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.985, de 18 de Julho de 2000. Regulamenta o art. 225, § 1o, incisos I, II, III e VII da Constituição Federal, institui o Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 18 jul. 2000.

BRAGA, P.L; PAULA, V. C. de. Levantamento Qualitativo do Perfil dos Moradores do Bairro Cidade Nova - Entorno do Parque Estadual do Biribiri, e suas Contribuições para Gestão da Unidade De Conservação. In: X Congresso Nacional de Meio Ambiente de Poços de Caldas. 2013.

CALLAI, H. C. O conhecimento geográfico e a formação do professor de geografia. Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica II Semestre 2011 pp. 1-20.

INSTITUTO BIOTRÓPICOS. Mosaico de Unidades de Conservação do Espinhaço: Alto Jequitinhonha - Serra do Cabral. Processo de criação e implantação. Diamantina, 2009.

LACOSTE, Yves. Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

LIBÁNEO, José Carlos. A Democracia da Escola Pública. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LIMA, A. M. L.; KOZEL, S. Lugar e mapa mental: uma análise possível. Universidade Estadual de Londrina, Departamento de Geociências. Geografia - v. 18, n. 1, jan./jun. 2009.

LIMA, G. C. da. Questão ambiental e educação: contribuições para o debate. Ambiente & Sociedade - Ano II - No 5 - 2o Semestre de 1999.

LIMA, M. E. A. T. Análise do discurso e/ou análise de conteúdo. Psicologia em Revista, Belo Horizonte, v. 9, n. 13, p. 76-88, jun. 2003.

LAKATOS, E. M. ; MARCONI, M. A. de. Fundamentos de metodologia científica.- 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; NÚRIA, H. C. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, J.C.F. O papel do professor na promoção da aprendizagem significativa. Famema, Rio de Janeiro, p. 15-24, 2002.

SCHLUTER, Regina G. Metodologia da pesquisa em turismo e hotelaria. São Paulo Aleph, 2003.

SILVA, G. R. da. O ensino de geografia na educação básica: os desafios do saber geográfico no mundo contemporâneo. Tese de doutorado do Programa de Pós-graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo - USP. São Paulo, 2010. 220f.

SULEIMAN, M. Concepções de professores de escolas públicas de São José do Rio Preto/SP: sobre ensino de Ciências Naturais e Educação Ambiental. Dissertação de Mestrado em Educação Escolar: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, 2011. 129 f.

JOGOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

UMA METODOLOGIA PARA CONSTRUIR CONHECIMENTOS SOBRE IMPACTOS AMBIENTAIS NO RIO JANEIRO

Luana Maria Xavier Silva
Universidade Federal de Goiás
geoiesalx@gmail.com

Edson Oliveira de Jesus
Universidade Federal de Goiás
edijesuss@hotmail.com

Samuel de Oliveira Mendes
Universidade Federal de Goiás
Samuel_ufg@hotmail.com

RESUMO

O presente trabalho faz uma reflexão acerca da necessidade, não apenas do domínio de conteúdos pelos professores, mas também de compreender como construir conceitos com os estudantes de forma que as metodologias trabalhadas permitam aos mesmos relacionar o conhecimento geográfico com aspectos do seu cotidiano em resposta ao porquê estudar esta Ciência. Objetivamos nesta pesquisa analisar como os jogos podem fazer a diferença no ensino de temáticas da Geografia física e ainda verificar se o estudo tornou-se mais interessante e o aprendizado significativo para os estudantes. Para tanto os fundamentos teóricos desta pesquisa se apoiam em autores como Anastasiou (2006), Morais (2013), Munhoz (2014), Sacramento (2014), entre outros. O trabalho de campo realizado no Estado do Rio de Janeiro também subsidiou nosso estudo, a partir da experiência prática para análise das temáticas físico-naturais. O ensino clássico de temas comumente pesquisados pela área da Geografia física, quando abordados na educação básica limita-se à descrição. Compreendemos que essa é uma habilidade importante, porém, é necessário atingir a crítica, pois o ensino tradicional mostra-se insuficiente para a sistematização de conhecimentos geográficos. Em que medida um jogo de imagens pode ser uma ferramenta para ultrapassar o ensino tradicional e construir os conceitos de deslizamentos de massas/rochas, enchentes, inundações, alagamentos e erosão costeira? Verificamos que a execução de atividades dessa natureza promove questionamentos e debates o que acarreta a elucidação dos conceitos e a construção de conhecimentos. Concluímos, dessa forma, que os jogos no ensino de geografia se constituem numa ferramenta que propicia o processo de ensino-aprendizado significativo.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Impactos Ambientais. Metodologia. Jogos

Considerações Iniciais

O histórico da Geografia, enquanto disciplina escolar relata em seu desenvolvimento o caráter descritivo no qual o seu ensino se

assentava. A prática docente, nesse contexto, requeria memorização de dados, características e nomenclaturas dos conteúdos referentes aos livros didáticos. Para isso utilizavam uma metodologia baseada ape-

nas na reprodução do conhecimento. A música *Another Brick In The Wall* do grupo Pink Floyd, gravada no final da década de 1970, exemplifica bem uma ironia desse processo.

Os debates que envolvem a geografia escolar na contemporaneidade tem foco na aprendizagem dos estudantes de modo a despertarem a consciência para os problemas ambientais e sociais da sociedade. Portanto, o ensino das temáticas físico-naturais é imprescindível para a formação crítica de alunos, e da sociedade, de um modo geral. O papel do professor torna-se relevante nesse processo à medida que ele aproxima os conteúdos com o cotidiano do estudante e permite-o desenvolver um raciocínio geográfico crítico.

Para atingirmos aprendizado significativo o trabalho docente deve abranger diferentes metodologias. Anastasiou (2006) corrobora nesse sentido quando propõe a superação do assistir pelo fazer aula. É nesse sentido que levantamos o seguinte questionamento: em que medida um jogo de imagens, por exemplo, pode ser uma ferramenta para ultrapassar o ensino tradicional e promover o diálogo entre professor e estudantes?

Este trabalho está dedicado ao estudo da importância de construir uma metodologia capaz de transformar conceitos complexos em aprendizado significativo, uma vez que o estudante poderá, durante o desenvolvimento desta, mobilizar o conhecimento prévio e seu cotidiano.

Esta pesquisa parte do pressuposto de que o ensino mediado por jogos é uma metodologia capaz de romper com o tradicionalismo nas aulas de Geografia porque estabelece, por meio da prática, a aproximação entre objeto de estudo e sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Com o intuito de destacar a importância de encaminhar o ensino de Geografia a partir do uso de diferentes metodologias realizamos leitura e discussão de textos sobre jogos no ensino de geografia, sobre trabalho de campo e temáticas físico-naturais com destaque para os temas relacionados

aos impactos ambientais; e efetivamos a proposta com uso de jogos para a compreensão dos impactos ambientais no contexto de um trabalho de campo realizado em 2015 no Estado do Rio de Janeiro, com alunos da turma de graduação da disciplina de Metodologia de Ensino de Geografia II, com estudantes da pós-graduação do curso de Geografia e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Geografia, Ensino e Ambiente (NúcleoGEA), do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. A efetivação do trabalho contou ainda com o apoio de docentes da Faculdade de Formação de Professores de São Gonçalo da Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

A pretensão foi abordar os impactos ambientais característicos da Cidade do Rio de Janeiro, mediante desenvolvimento de uma metodologia criativa que mobilizasse o conhecimento prévio dos participantes da atividade.

Os Impactos Ambientais no Rio de Janeiro a partir do uso de jogos

Ao propor trabalhar com os impactos ambientais¹ elegemos para conduzir essa temática a estratégia de quebra cabeça como meio de mobilizar os conhecimentos prévios dos estudantes e confrontá-los com o conhecimento científico. Para tanto escolhemos uma fotografia para cada impacto ambiental (deslizamento de massa/rochas, enchentes e erosão costeira). A escolha destes impactos esteve relacionada àqueles de maior ocorrência no espaço urbano onde realizaríamos a atividade de campo, no que tange ao ambiente físico-natural.

1 De acordo com o Conselho Nacional de Meio Ambiente – CONAMA (1986, art. 1) impacto ambiental é quaisquer alterações das propriedades físicas, químicas e biológicas no ambiente, ocasionada por qualquer forma de matéria ou energia relacionada às atividades humanas que, direta ou indiretamente, afetam a saúde, a segurança e o bem-estar da população, as atividades sociais e econômicas, a biota, as condições sanitárias do ambiente, a qualidade dos recursos entre outras mudanças.

Para a aplicação da metodologia foi necessário nos adequar às condições do trabalho de campo. Escolhemos então desenvolver o jogo dentro do ônibus em movimento, a caminho do Rio de Janeiro. Assim os estudantes foram divididos em duas equipes (respeitando o lado do ônibus a que pertenciam), cada integrante da equipe recebeu um número que possibilitaria participar ativamente do jogo.

A atividade teve duas etapas, na primeira, utilizamos as fotografias divididas em partes formando um quebra-cabeça. Após decidir pelo par/impar qual equipe iniciaria, o grupo recebeu uma parte da fotografia, caso acertasse o impacto representado na imagem ganharia quatro pontos, se não soubessem, passávamos a oportunidade para a outra equipe, se nenhuma acertasse colocávamos outra parte da imagem; fomos formando o quebra cabeça até que descobrisse qual impacto estava representado. (Figura 1).



Figura 1. Primeira parte da figura 2. Fonte: MarkusHell (2014)

- Qual impacto ambiental está sendo representado?
- Quais os elementos visíveis os levariam a definir esse processo?

Com esta imagem nenhum grupo acertou o impacto ambiental representado; as respostas foram no sentido de erosões causadas pela agricultura, manejo inadequa-

do, entre outros. Os estudantes destacaram como elementos visíveis o solo, a presença de alterações humanas no ambiente e a agricultura. A curiosidade e participação dos estudantes na dinâmica ficaram evidentes. A proposta do novo trabalho já alcançava seus objetivos logo no início da atividade.

Na sequência fomos apresentando a segunda, terceira e a última parte do quebra-cabeça, à medida que íamos apresentando as outras partes do quebra cabeça, a quantidade de pontos que a equipe receberia pelo acerto ia diminuindo. Até que se formava toda a fotografia, ou seja, a imagem do impacto que iríamos abordar em nossa intervenção (Figura 2).



Figura 2. Deslizamento de rocha. (ver em sentido horário). Fonte: MarkusHell (2014)

Na segunda etapa, o quebra-cabeça, já montado, foi fixado em um mural que construímos no ônibus, e a partir da análise visual da foto os integrantes eram sorteados, convidados a estourar um balão e responder a pergunta nele contida. O representante sorteado poderia consultar os demais componentes da equipe e juntos tinham 1 minuto para responder. Em caso de acerto a equipe agregava três pontos no placar; em caso contrário, deixaria de receber a pontuação e discutíamos a resposta. Venceria a atividade a equipe que obtivesse maior pontuação.

- A ocorrência de impactos está relacionada às questões de ordem social?

A ocorrência de determinado impacto ambiental está relacionada com a alteração das condições naturais do ambiente. Para exemplificar, podemos citar a inserção/construção de novos objetos em determinada porção do espaço como uma indústria, uma usina, uma estrada, a canalização de cursos d'água entre outras.

Existem vários tipos de impactos ambientais, positivos e negativos. Entretanto, optamos por abordar aqueles relacionados, sobretudo, ao ambiente físico-natural, a exemplo dos movimentos de massa/rochas, enchentes, inundações, alagamentos e erosões. Embora esses impactos ocorram em diferentes espaços. É nos ambientes urbanos que eles ocorrem de forma mais acentuada e perceptível.

Nos sistemas urbanos, a ocorrência de impactos está relacionada às questões de ordem social e acontece predominantemente em áreas onde concentram populações essencialmente de baixo poder aquisitivo. Sobre isso, Coelho (2006, p. 27) afirma que,

Os problemas ambientais não atingem igualmente todo o espaço urbano. Atingem muito mais os espaços físicos de ocupação das classes sociais menos favorecidas do que as das classes mais elevadas. A distribuição espacial das primeiras está associada à desvalorização do espaço, quer pela proximidade dos leitos de inundação dos rios, das indústrias, de usinas termoeletricas, quer pela insalubridade.

Isso evidencia que o fator preponderante para a ocupação de determinada área é a sociedade de classes. Desse modo, a ocorrência de impactos ambientais será distinta, de acordo com os interesses financeiros e políticos da sociedade. Em suma, naqueles ambientes (encostas, planícies de inundação) onde a população é menos favorecida a ocorrência de impactos ambientais será mais acentuada.

A ocorrência desses impactos ambientais, especificamente em ambientes urbanos, está relacionada à retirada da cobertura vegetal, impermeabilização do solo, falta de planejamento no que diz respeito ao arruamento, a coleta e tratamento de esgoto entre outras. Esses fatos interferem na capacidade de infiltração, percolação e escoamento das águas superficiais, ou seja, na dinâmica natural da bacia hidrográfica, intensificando os processos de erosão, enchentes, inundações, alagamentos e deslizamentos de massa.

- Quais os principais impactos ambientais evidenciados no ambiente urbano do Rio de Janeiro?

Repetimos o procedimento com fotografias que representassem processos de inundações, enchentes, alagamentos, erosão costeira e movimentos de massa/rochas, principais impactos no Rio de Janeiro que evidenciamos em nossos estudos.

Movimentos de massa/rochas

- Há semelhanças entre movimentos de massas e rochas?

Os movimentos de massa referem-se ao movimento de solo ou materiais rochosos. São fenômenos que ocorrem naturalmente em áreas de encostas, especialmente em países localizados em zonas de clima tropical, caracterizado por elevados índices pluviométricos, a chuva é um condicionante que desencadeia este processo. Entretanto, esse fenômeno tem extrapolado essa área preferencialmente tornado um impacto ambiental cada vez mais recorrente em ambientes urbanos em função do uso e ocupação do solo sem o devido planejamento. Esse tipo de ocupação ocorre de acordo com a classe social em que esses sujeitos estão inseridos; populações com menor poder aquisitivo ocupam áreas inadequadas, de encostas, por exemplo.

Esse processo tem ocasionado uma série de problemas. Porém, o mais sobressalente no Rio de Janeiro é a intensificação das erosões em vertentes. Haja vista que, nesses locais vertentes possuem inclinações elevadas; os solos são, geralmente, pouco espessos. A retirada da cobertura vegetal para realização das obras de engenharia, também potencializa consideravelmente a ocorrência desse fenômeno, pois ora aterram, ora taludam o solo, com o objetivo de aplainar a área, aliada à falta de saneamento básico (esgotos a céu aberto).

Enchentes, Inundações e Alagamentos

- O que difere estes processos?
- Quais as relações existentes desses impactos e o ambiente urbano?

É fato que a história das cidades sempre foi relacionada à questão hídrica, uma vez que a proximidade com os rios possibilitou o desenvolvimento da agricultura, fator que determinou o início das primeiras cidades. À medida que os centros populacionais se expandiram em função do processo de urbanização os impactos ambientais foram potencializados. O aumento das áreas urbanizadas e conseqüentemente impermeabilização do solo acentuaram a ocupação de áreas próximas às várzeas dos rios ou a beira-mar.

Na Lei Federal nº 6766 de 1979 de parcelamento do uso do solo no país é estabelecida a faixa não edificável de 15 metros ao lado dos corpos hídricos, mas o que se observa é que na prática essa lei é ignorada em grande parte do território nacional. Na ausência de políticas eficazes para a habitação e o crescente número de construções informais em 2006, o Conselho Nacional do Meio Ambiente (CONAMA) edita a resolução 369, que autoriza a regularização de assentamentos precários localizados em faixas

não edificáveis essa estratégia surge como tentativa para amenizar os problemas entre a natureza e a ação humana.

De acordo com o Manual de Desastres ambientais (1998) as inundações podem ser definidas como o transbordamento de água proveniente de rios, lagos ou açudes. Já alagamento, segundo esse mesmo manual, ocorre quando as águas ficam acumuladas nos leitos das ruas e no perímetro urbano em função de um sistema de drenagem deficiente. Por fim, as enchentes se caracterizam pela elevação das águas de forma paulatina e previsível, mantendo-se em situação de cheia durante algum tempo e a seguir escoam-se gradativamente.

Para Ward apud Rosa (2010), o fenômeno da enchente está relacionado ao relevo, ao solo e a falta de cobertura vegetal, que são elementos colaboradores para a ocorrência, duração e intensidade desse evento. Para esse autor, a pluviosidade é uma variável secundária, já que as características do sítio e a conseqüente ação antrópica na mudança da dinâmica natural do solo, relevo e vegetação é que intensifica o problema das enchentes urbanas.

Erosão Costeira

- Quais são as principais causas desse processo?
- Quais precauções podem ser tomadas para minimizar os incômodos causados por esse fenômeno?

Na concepção de Dias (1993) os principais fatores responsáveis pela erosão costeira são a elevação do nível do mar, a diminuição da quantidade de sedimentos fornecidos ao litoral, a degradação antropogênica das estruturas naturais e as obras pesadas de engenharia costeira.

O autor explica que o primeiro fator se refere à elevação do nível médio global do

mar que se relaciona com a variabilidade climatológica natural da Terra, assim a expansão dos oceanos mostra-se como consequência do aumento da temperatura atmosférica. Os sedimentos também têm diminuído por causa das atividades antrópicas.

A destruição das estruturas naturais é extremamente prejudicial, pois a falta da cobertura vegetal, por exemplo, intensifica a erosão. As obras de engenharia costeira também têm peso para modificar as características naturais do litoral, uma vez que as estruturas construídas transformam as condições locais e perturbam o funcionamento natural do sistema.

Evidenciamos neste estudo que as falésias e as dunas muito sofrem com a erosão costeira pelo fato de estarem submetidas à construção de estruturas fixas. Também é importante destacar a salinização dos aquíferos costeiros como consequência das transformações do meio natural, bem como o assoreamento de lagunas e estuários.

Outros pontos importantes implicam no estreitamento das praias, destruição das estruturas construídas e inutilização de campos de cultivo inundados pela água do mar. SOUZA (2009) enfatiza, neste contexto, a importância das avaliações de riscos e descreve que a análise dos riscos perpassa por três etapas: identificação do perigo, avaliação do grau de exposição ou grau de incapacidade de lidar com as consequências do perigo e a avaliação da resposta ao perigo.

É nosso dever como professores construir conceitos, esclarecer o processo, evidenciar as consequências, mas também mostrar as medidas de proteção, queneste caso têm a Defesa Costeira e zonas de risco de fazer intervenções destinadas a garantir a segurança das pessoas e bens, com vistas à eliminação, redução ou controle dos riscos.

Também se faz necessário estudo, gestão e monitoria da evolução dos sistemas costeiros; avaliação dos cenários de atuação. O uso da cartografia neste ponto é de suma importância uma vez que será ferramenta

de identificação dos problemas em diferentes áreas. Ainda é preciso planos de intervenção e projetos de requalificação abrangendo as zonas de riscos, as áreas urbanas e naturais degradadas.

Diante desse contexto a metodologia que adotamos teve o intuito de contemplar o processo de ocupação dos centros urbanos e evidenciar as enchentes, inundações e alagamentos presentes no Rio de Janeiro como um processo não só presente naquela região, mas de formar a correlacioná-lo como um evento também presente no Estado de Goiás. Colocar esse parágrafo como conclusão das discussões sobre os impactos ambientais.

Ao final da segunda fase do jogo, somamos os pontos de cada equipe. O prêmio foi uma caixa de bombons; a equipe vencedora escolheu uma prenda para a equipe que perdeu o jogo e decidiram dividir o prêmio.

Interação entre Conteúdo e Metodologia de Ensino

Anastasiou e Alves (2006) enfatizam que a metodologia tradicional é insuficiente para a nossa realidade e que a cada conteúdo deve ter um método de ensino. Para essas autoras, “todo conteúdo possui em sua lógica interna uma forma que lhe é própria e que precisa ser captada e apropriada para sua efetiva compreensão.” (p. 16).

Em nossas experiências enquanto estudantes e também como professores percebemos na prática que aulas tradicionais não motivam o aprendizado e causam aversão à disciplina. Neste sentido uma metodologia diferente proporciona renovação, possibilita ao estudante sensações, desperta seu pensamento e abre um novo caminho para a apropriação do conhecimento.

Morais (2013) assevera que, para o professor de Geografia conseguir trabalhar as temáticas físico-naturais com superação ao método tradicional de ensino, ele precisa

ter base no conhecimento didático do conteúdo. Portanto, para uma aula eficiente o professor precisa ter domínio de conteúdo e interação deste conteúdo com a didática.

Outra característica relevante que Morais (2013) aponta no ensino das temáticas físico-naturais está na importância de se discutir os elementos naturais relacionando-os com as questões de ordem social. Nesse sentido, o conteúdo terá significado para o estudante na aula se houver o favorecimento de reflexão crítica entre elementos naturais, sociais, econômicos e políticos indissociadamente.

O trabalho de campo no Rio de Janeiro tornou-se o melhor cenário para a aplicação do jogo, uma vez que já é clara sua importância no ensino pelo fato de aproximar esse conteúdo com os estudantes. Sacramento (2014) ainda enfatiza que o campo possibilita a interação entre conceitos e descrição, interpretação e análise ao explicitar que

[...] a importância de se desenvolver um trabalho de campo é possibilitar a interação e a compreensão dos conceitos e conteúdos já apresentados em sala de aula com a descrição, interpretação e análise na própria área de estudo, por meio de um roteiro que estimule o olhar crítico dos estudantes. (p. 47)

O jogo por sua vez trouxe criatividade e dinamismo para construir os conceitos; se apenas fosse exposto às características de cada impacto, mesmo em um trabalho de campo onde se é possível perceber o que se fala, transformaríamos o campo em seminário expositivo, e mesmo com domínio de conteúdo, sem o jogo como método de ensino, acarretaríamos a desatenção dos estudantes, comprometendo seu aprendizado.

Portanto a seleção do conteúdo deve estar associada à escolha da estratégia de ensino para que o aprendizado seja significativo. O planejamento do professor é indispensável, bem como seus estudos e pesquisas acerca dos conteúdos e ainda a criatividade é um

elemento imprescindível para conduzir as aulas de forma a motivar a construção do conhecimento.

Considerações Finais

Mesmo com diversos autores propondo novas metodologias no ensino de Geografia ainda é comum a presença de métodos tradicionais no ensino dessa disciplina. Romper com a educação clássica continua a ser um desafio. Nesse sentido acreditamos que é relevante a discussão presente na Universidade, afim de que o professor analise sua prática e planeje seu trabalho.

A organização do pensamento por meio de estudos e pesquisas enriquece as aulas, promove a oportunidade de interação entre os estudantes, estamos, além de conduzir pelo caminho da construção de conceitos, propiciando aprendizados enquanto ser humano, no respeito ao próximo, competição isenta de aleives, trabalho em equipe, controle do tempo, superação de limites; características indispensáveis para uma vida profissional bem-sucedida.

O trabalho de campo individualmente é um cenário de aporte metodológico que consideramos fundamental no ensino de Geografia pela proximidade que concede do objeto de estudo. Assim, estudar os impactos ambientais do Rio de Janeiro no próprio Estado foi uma experiência de valor inestimável.

O trabalho com jogos no processo de ensino e aprendizagem de Geografia tem crescido muito, principalmente pela presença da tecnologia nos nossos dias; o que possibilitou a escolha das imagens e a nitidez das mesmas na construção do quebra-cabeça.

A aplicação do quebra-cabeça no ensino de impactos ambientais permite que os estudantes visualizem e analisem o objeto de estudo. No ensino básico é necessário citar a dificuldade em realizar um trabalho

de campo, não apenas no quesito financeiro, mas também pela distância percorrida e riscos na estrada, a permissão dos pais não é algo fácil de conseguir.

Desse modo o jogo quebra-cabeça é uma metodologia de ensino favorável e eficaz para que na sala de aula se faça a projeção, por meio das imagens dos impactos ambientais do RJ, e ainda uma comparação com nosso Estado que muito se difere. Desse modo, entendemos que jogar é uma forma interessante de provar que aprender é prazeroso; é uma ferramenta do professor na construção do conhecimento.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 6. Ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2006.

COELHO, Maria Célia Nunes. Impactos Ambientais em Áreas Urbanas-Teorias, Conceitos e Métodos de Pesquisa. IN: GUERRA, Antonio José Teixeira & CUNHA, Sandra Baptista, (orgs). Impactos ambientais urbanos no Brasil. 4ª Ed. Bertrand Brasil, Rio de Janeiro, 2006.

CONAMA (2006). Conselho Nacional do Meio Ambiente. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/port/conama/legiabre.cfm?codlegi=489>> Acesso em: Jan/2016.

CHRISTOFOLETTI, Antonio. Geomorfologia. 1974. Ed. Edgard Blucher Ltda/USP.

DIAS, Fernando Peres; HERRMANN, Maria Lúcia de Paula. Análise da susceptibilidade a deslizamentos no bairro saco-grande, Florianópolis – SC. Revista Universidade Rural, Série Ciências Exatas e da Terra. Vol. 21 (1): 91-194, 2002.

DIAS, João Manuel Alveirinho. Estudo de Avaliação da Situação Ambiental e Proposta de Medidas de Salvaguarda para a Faixa Costeira Portuguesa. 1993. Disponível em: http://w3.ualg.pt/~jdias/JAD/ebooks/Ambicost/4_Ambicost_Causas%20Er.pdf. Acesso em: Jan/2016

HELL, Markus. Deslizamento de pedra gigante destrói parcialmente uma casa na Itália. 2014. 1 fotografia, color.

IBGE (2007). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasil, Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=330285>> Acesso em: Nov/2015.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da geografia escolar. IN: CAVALCANTI, Lana de Souza. (ORG.). Temas da Geografia na Escola Básica. 1. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MUNHOZ, Gislaine Batista. Apropriação da Geoinformação, dos jogos digitais e objetos de aprendizagem na educação geográfica por professores. IN: CASTELLAR, Sonia Vanzella (ORG.). Geografia Escolar: contextualizando a sala de aula. 1. Ed. – Curitiba, PR: 2014.

Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para assuntos jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L6766.htm> Acesso em: Jan/2016.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. A mediação didática do estudo da cidade e o trabalho de campo: diferentes formas de ensinar geografia. IN: CASTELLAR, Sonia Vanzella (ORG.). Geografia Escolar: contextualizando a sala de aula. 1. Ed. – Curitiba, PR: 2014.

SOUZA, Celia Regina de Gouveia. A Erosão Costeira e os Desafios da Gestão Costeira no Brasil. Revista da Gestão Costeira Integrada, 2009. Disponível em: <http://aguassubterraneas.cetesb.sp.gov.br/wp-content/uploads/sites/28/2014/11/2celiar_erosao_costeira_desafios_gestao_costeira_abes2011.pdf> Acesso em: Jan/2016.

VICENTE, Luiz Eduardo; PEREZ FILHO, Archimedes. Abordagem Sistemática e Geografia. Rio Claro, 2003. Disponível em: <xa.yimg.com/kq/groups/1624466/1468771872/name/1035.pdf> Acesso em: Dez/2015.

O ESTUDO DO TERRITÓRIO GOIANO POR MEIO DA REDE DE TRANSPORTE RODOVIÁRIO

PROPOSTA DE MATERIAL DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Georgio Herison Sousa e Silva
Instituto de Estudos Socioambientais
Universidade Federal de Goiás
georgioherison@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo apresenta o material didático como produto de pesquisa que teve como objetivo proporcionar o ensino do território goiano por meio da rede rodoviária. O material didático consiste em um folheto que traz a proposta de tornar a rede de transporte rodoviário federal um meio pelo qual se pode chegar à compreensão de fenômenos geográficos que ocorrem no território goiano. Para tanto, foram consideradas as indicações do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás para o quinto ano do ensino fundamental, onde o estado de Goiás aparece como recorte espacial, bem como a constatação de carência em utilizar a circulação como ponto inicial para o estudo de fenômenos no território após pesquisa dos materiais didáticos utilizados na educação básica e dos materiais disponíveis no Laboratório de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (LEPEG), do Instituto de Estudos Socioambientais (IESA), da Universidade Federal de Goiás (UFG). Defendemos, portanto, que o estudo de fenômenos que ocorrem no território goiano por meio da rede rodoviária proporciona uma compreensão processual das relações que nele ocorrem, tendo em vista que sua história é marcada por conflitos e interesses que vão ao encontro do desenvolvimento do estado.

Palavras-chave: Ensino de geografia. Rede rodoviária. Território goiano.

Considerações Iniciais

Este texto apresenta o resultado de pesquisa que teve como o objetivo a construção de material didático para o estudo do território goiano por meio da rede rodoviária federal, bem como os aportes teóricos que nos trouxe a conclusão de que a circulação é um ótimo viés para a compreensão do território. Considerando o contexto atual da

educação, onde vemos a ascensão do ensino voltado à experiência do aluno, é de se estranhar a pouca utilização das redes de transporte como intermediária dos fenômenos que ocorrem no território, sendo esta, conforme Pacheco (2004), um elemento vital para as dinâmicas ao longo do espaço.

Nos materiais didáticos que são apoio para professores nas aulas de geografia, existe uma série de temas centrais que vão

ao encontro das expectativas de aprendizagem indicadas nos currículos escolares e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's). Porém, a rede de transporte rodoviário que está presente de forma contundente no território goiano, dificilmente aparece nos materiais utilizados por professores e alunos goianos, o que nos despertou o interesse na produção de um material didático que contribua nesse sentido. O material didático produzido constituiu em um folheto didático que para a ABNT (2002, p.2) consiste em: "Publicação não periódica que contém no mínimo cinco e no máximo 49 páginas, excluídas as capas e que é objeto de Número Internacional Normalizado para Livro (ISBN)". Neste material, temas geográficos como a migração, exportação, urbanização, economia, foram abordados considerando a influência da rede rodoviária federal ou como estas temáticas afetam esta rede.

Na geografia, é consenso entre os autores que estudam o território a relevância da circulação, como observamos nos trabalhos de Raffestin (1993), Santos (1988), Arrais (2013), Castilho (2014) etc. Diante destas bibliografias encontradas que colocam o transporte como um dos principais pontos de onde se partir para estudar Geografia, é inconcebível sua ausência em uma educação básica que visa ascender à visão crítica, ativa e reflexiva no aluno.

Esta ausência não ocorre na mesma proporção com outros temas recorrentes na Geografia, como urbanização, população, violência, bacias hidrográficas, clima, relevo, etc. Para Arrais (2004, p.24) "o transporte rodoviário é a principal modalidade de transporte em Goiás que foi tomado por rodovias que facilitam a circulação de pessoas, mercadorias, e ideias". Ainda nesta perspectiva, para Castilho (2012), as redes de transporte condicionam os fluxos do território, a produção de bens e produtos além de contribuir para a produção da desigualdade socioespacial. O que justifica a

utilização da rede rodoviária para o estudo dos fenômenos territoriais que ocorrem no estado, não em detrimento dos temas supracitados, mas um complemento, tendo a mesma função que é o ensino de Geografia.

Metodologia

A partir da constatação de ausência de conteúdos sobre redes de circulação nos livros didáticos utilizados na Educação Básica e da análise do Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, foram selecionadas bibliografias no campo da Geografia e do ensino de Geografia que nos forneceram subsídios teóricos para a produção do material didático, além de livros didáticos de Geografia utilizados no ensino fundamental, que trouxeram modelos de linguagens e de apresentação de conteúdos para essa faixa etária de estudante. Para elaboração de mapas e tabelas expostos no mesmo, foram utilizados dados secundários. Também foram trabalhados referenciais que trazem a importância das redes de transportes e de seu estudo.

Por dar prioridade à perspectiva dos sujeitos envolvidos, ou seja, ao seu público alvo que são os professores e os alunos do Ensino Fundamental, essa pesquisa se fundamentou na abordagem qualitativa. (GODOY, 1995, p.58).

O Significado Da Circulação Na Educação

Dentre os assuntos que ouvimos e conversamos de forma assistemática no nosso cotidiano, encontramos a rede de transporte rodoviário. O assunto surge nas discussões sobre política, localização de um bairro, como chegar a um determinado lugar etc. Percebe-se, assim, a aproximação que esta temática tem da população, e da importância de se sistematizar este conhecimento. Moreira (2006, p.17) ao falar da importância de se utilizar o

conhecimento empírico do estudante como base para a formulação do conhecimento científico afirma que "só podemos aprender a partir daquilo que já conhecemos", contribui com a decisão de tornar o transporte rodoviário um instrumento de análise do espaço na educação, uma vez que este transporte é indispensável a qualquer indivíduo que circula no território, e da circulação depende o consumo, a produção e qualquer relação socioespacial. Uma aula de Geografia em que a rede de transporte rodoviário é o subsídio para a compreensão do território goiano, possui o potencial de alcançar a experiência de dois importantes atores no processo ensino-aprendizagem, o que possibilita abstração, articulação, dinamização de ideias a partir da contribuição da vivência de estudantes e professores.

Lacoste (1989) nos traz a importância de se utilizar o transporte como suporte para compreensão do território ao criticar a Geografia que é comumente ensinada em nossas escolas.

Ora, todas essas pessoas sabem ler, elas foram à escola e elas ali, como se diz, "fizeram a geografia", sobretudo se frequentaram o ginásio e o colégio. A ideia que se possa colocar o problema da geografia com relação aos engavetamentos rodoviários não pode deixar de parecer a todo mundo perfeitamente ridícula, e talvez, sobretudo, à maioria dos professores de geografia. Isso dá a medida da ruptura que existe entre o discurso da geografia dos professores e uma prática espacial qualquer, sobretudo se ela é totalmente usual. "A geografia, isso não serve para nada." (LACOSTE, 1989, p.54-55).

Um dos benefícios que temos ao fazer a análise do território por meio da rede de transportes encontramos em Raffestin (1993, p.202):

[...] a circulação, no sentido em que a definimos, é visível pelos fluxos de homens e de bens que mobiliza, pelas infraestruturas que supõe. Nesse caso, o poder não pode

evitar que seja "visto", que seja "controlado". Assim, quer queira, quer não, ele fornece informações sobre si mesmo, chama a atenção daqueles que podem ter um interesse em controlá-lo ou em vigiá-lo.

Nesse sentido a rede rodoviária enquanto componente da paisagem, entendida como produto das relações de poder, é uma possibilidade de abrirmos um precedente em que o pensamento crítico ocorre naturalmente ao conteúdo. É impossível esgotarmos todo conhecimento que a análise da rede rodoviária proporciona, mas levantamos alguns temas (economia, urbanização) dentre outros pelos quais podemos modificar a visão dos estudantes para com a rede de transporte rodoviário, bem como as dinâmicas que nela ocorrem, afim de que este conhecimento seja aprofundado a partir da experiência cotidiana.

O Folheto como Material Didático

O material elaborado constituiu-se em um folheto didático que conta com ilustrações, texto, mapas e atividades sobre o território goiano com foco para a rede de transporte rodoviário federal, que está posto à disposição de professores e alunos do ensino fundamental e para aqueles que se interessarem pelo produto como material de apoio para o estudo do território goiano, pois embora o público alvo tenha sido escolhido de acordo com o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, o estudo que este propõe intenciona abranger outras temáticas regionais como a dinâmica populacional influenciada pelas estradas e o transporte como fator de urbanização, que não constam no currículo, mas que só tem a contribuir para o enriquecimento teórico dos leitores.

Para que o público tenha uma visão panorâmica do material à disposição, será explícita a estrutura do conteúdo do folheto, que inicia trazendo definições importantes

sobre a rede rodoviária, seguida da configuração da rede rodoviária federal no território goiano e no Brasil e, por fim, são abordados temas geográficos que influenciam ou são influenciados pela rede rodoviária.

Estrutura do Material Didático

A estrutura do material didático produzido foi elaborada com vistas a sua utilização em uma aprendizagem de recepção significativa, que conforme Ausubel (2013, p.1) “envolve, principalmente, a aquisição de novos significados a partir do material de aprendizagem apresentado.” Ou seja, partimos do pressuposto de que os estudantes já trazem um conhecimento, ainda que superficial, sobre as redes de transporte, de modo que nossa pretensão é consolidar esse conhecimento, trazendo “novos significados” sobre o mesmo, afim de que possa ser utilizado como ponto de investigação da realidade pelo estudante.

Para tanto, do ponto de vista estratégico-metodológico o material foi estruturado nas seguintes etapas: o levantamento do conhecimento prévio, feito na introdução do folheto explicando como a rede de transporte rodoviário interfere no cotidiano dos estudantes, como as mesmas permitem suas atividades básicas como ir à escola, ao trabalho, a passeios, etc. como as mesmas estão presentes nos discursos políticos e na opinião popular; a formação de conceitos, onde trazemos algumas definições importantes para introdução no estudo das redes de transporte; a contextualização histórica do conteúdo, na perspectiva de que o estudante entenda a configuração atual da rede de transporte rodoviário como sendo algo processual envolvendo diferentes agentes e interesses e a importância desse conteúdo na compreensão de temas geográficos; a

rede rodoviária e os fenômenos geográficos, mostrando que a rede de transporte rodoviário tem a sua participação bastante definida em meio aos fenômenos geográficos no estado de Goiás e, ao final, com o objetivo de exercitar os saberes trabalhados, são propostas algumas questões com demanda para além do material didático, pois para serem respondidas é necessária a leitura e compreensão do texto, análise dos mapas do folheto e também o próprio conhecimento tácito do aluno para com as redes rodoviárias e a investigação por meio da internet.

Como recurso didático utilizamos uma série de mapas construídos exclusivamente para os assuntos tratados, imagens que contribuíram para corporificar os fenômenos trabalhados e tabelas. Observamos pelas figuras 1 e 2 como esses recursos foram diagramados no material didático.

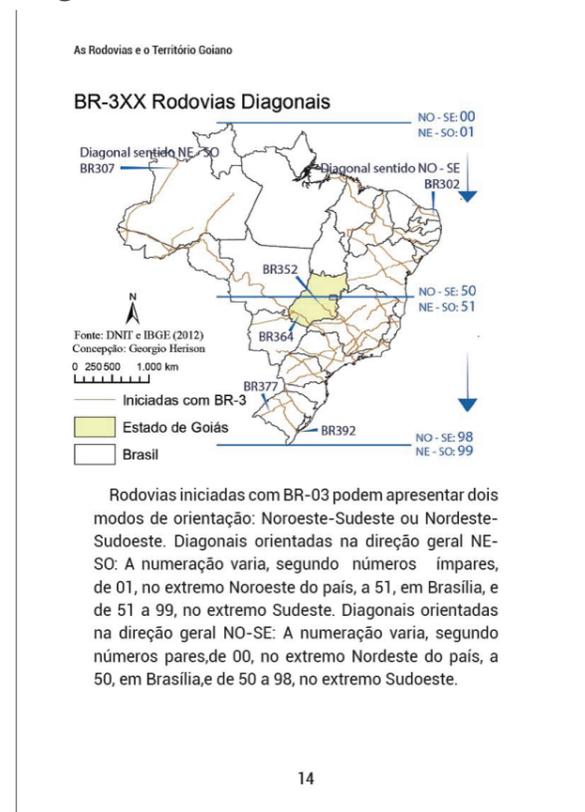


Figura 1: Página 14 do folheto didático

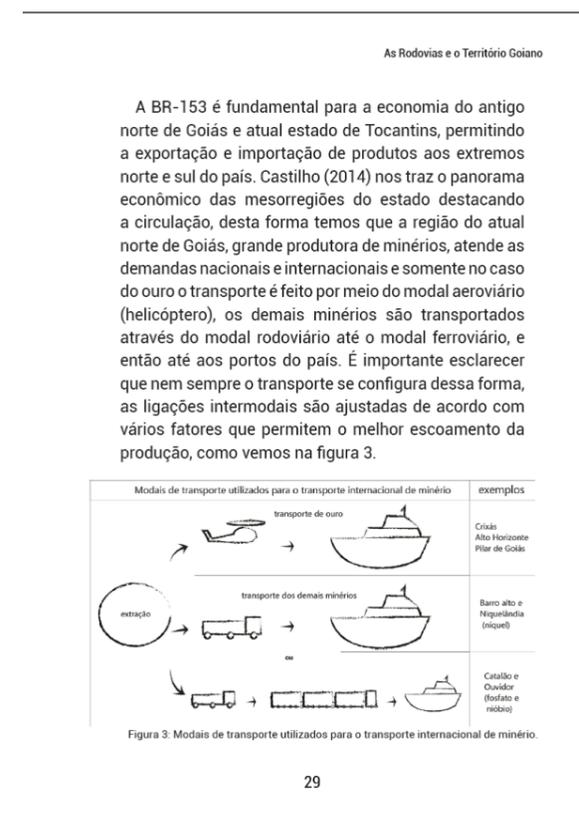


Figura 2: Página 29 do folheto didático

Na figura 1 temos uma página do folheto que contém o mapa das rodovias federais diagonais do Brasil as “BR’s” de nomenclatura que se inicia com 3, destacando aquelas que perpassam o território goiano, esse mapa faz parte de uma série de outros 4 mapas que mostram a nomenclatura e a configuração das rodovias federais do Brasil as “BR’s” que se iniciam com 0XX, 1XX, 2XX e 4XX. A figura 2 traz uma página do folheto que mostra um esquema produzido para exemplificar a relação entre os modais de transporte utilizados para o transporte internacional de minério.

Considerações Finais

A educação atual pede um ensino processual como tentativa de superar a educação fragmentada que ainda hoje permanece em nossas escolas. Desta forma o ensino

por meio da rede de transporte rodoviário contribui ao apresentar uma possibilidade de vincular vários fenômenos geográficos à circulação, que representa a mobilidade dos homens no substrato terrestre. Para o território goiano o transporte rodoviário federal constitui um ponto vital de para compreensão da espacialização, considerando sua rede, presente em todas as regiões geográficas, em todas as relações socioeconômicas, afetando todas as escalas de análise do espaço.

O material aqui exposto representa um precedente de se utilizar as redes de circulação como objeto de análise do território. Uma prática que já devia ser corriqueira na educação básica considerando os discursos ascendentes nas universidades, tais como: conhecimento significativo, que para Moreira (2006) é o conhecimento obtido por meio da interação entre o conhecimento prévio do estudante com o conhecimento científico, afirmando que “só podemos aprender a partir daquilo que já conhecemos”; o conhecimento pertinente que para Morin (2000) é o conhecimento contextualizado, e no caso do estudo por meio da rede de transporte rodoviário podemos contextualizar os fenômenos no tempo, no espaço, nas relações sociais e etc.; a abordagem do cotidiano, que implica considerar o lugar do aluno, e as rodovias fazem parte do lugar de qualquer goiano. Esse trabalho é produto de pesquisa realizada no período de graduação, a partir do mesmo, entendemos a necessidade de expandir a pesquisa para as outras redes de transportes que estão consolidadas no território goiano como fatores de desenvolvimento, modernização, segregação etc. projeto esse que está sendo executado em pesquisa de mestrado.

REFERÊNCIAS

- ARRAIS, Tadeu Alencar. A geografia contemporânea de Goiás. Goiânia: Ed. Vieira, 2004.
- ARRAIS, Tadeu Alencar. A produção do território goiano: economia, urbanização, metropolização. Goi-

ânia: Editora UFG: 2013.

AUSUBEL, David P. Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano, v. 1, 2003.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. Informação e documentação - Livros e folhetos - Apresentação. p.2. 2002.

CACHINHO, Herculano. Geografia escolar: orientação teórica e práxis didáctica. Inforgeo, 15, Lisboa, Edições Colibri, p. 69-90. 2000.

CALLAI, Helena Copetti. A formação do profissional da geografia: o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CASTILHO, Denis. Modernização territorial e redes técnicas em Goiás (Tese de Doutorado). Goiânia: Universidade Federal de Goiás, 2014.

GODOY, Arlida Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. Revista de administração de empresas, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LACOSTE, Yves. A Geografia - isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Trad. Maria Cecília França. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MORIN, Edgar. Os sete saberes necessários à educação do futuro. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem significativa subversiva. Série-Estudos - Periódico do mestrado em Educação da UCDB - Campo Grande-MS, n. 21, p.15-32, jan./jun. 2006.

PACHECO, Elsa - Alteração das acessibilidades e dinâmicas territoriais na Região Norte: expectativas, intervenções e resultantes. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto,

RAFFESTIN, Claude. Por uma geografia do poder. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, p. 200 - 217. 1993.

SANTOS, Milton. Metamorfoses do espaço habitado. São Paulo: Hucitec, 1988.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. Currículo referencia da rede estadual de educação de Goiás. p. 169-222, 2012

A ABORDAGEM DO PERCURSO NA REALIZAÇÃO DE TRABALHOS DE CAMPO

UMA EXPERIÊNCIA COM A UTILIZAÇÃO DE PERFIS
TOPOGRÁFICOS DURANTE O TRAJETO GOIÂNIA (GO) -
RIO DE JANEIRO (RJ), 2015

Gustavo Cardoso Abreu

*Instituto de Estudos Socioambientais IESA/UFG
gustavoabreu92@hotmail.com*

Tiago Nogueira Paixão

*Instituto de Estudos Socioambientais IESA/UFG
tiago_nogueira_4@hotmail.com*

Izabelle de Cássia Chaves Galvão

*Instituto de Estudos Socioambientais IESA/UFG
lza.chaves.93@gmail.com*

RESUMO

O trabalho de campo se constitui como um importante recurso no ensino de Geografia, pois possibilita confrontarmos os conceitos e temas trabalhados em sala de aula com a realidade e o cotidiano dos estudantes, favorecendo o ensino e a aprendizagem significativa. Entendemos que a realização de um trabalho de campo não se restringe ao destino final, mas implica pensarmos em todas as etapas de sua realização, como, por exemplo, a escolha dos locais a serem visitados e o que explorar nesses lugares. Nesse sentido, trataremos nesse trabalho da importância do trabalho de campo, tendo como referência atividades realizadas durante o trajeto, que permitem identificarmos os diferentes tipos de paisagem e sua relação com aspectos como relevo, solo, clima, fatores socioeconômicos etc. O objetivo deste trabalho está em trabalhar os conteúdos das temáticas físico-naturais como solos, relevo e clima por meio da observação da modificação da paisagem ao longo do trajeto tendo como referência a utilização do perfil topográfico. A atividade nos permitiu relacionar como os diferentes tipos vegetacionais possuem total relação com o relevo, solos e clima em diferentes regiões, bem como apresentarmos as variações de altitude de diferentes localidades ao longo do trajeto percorrido..

Palavras-chave: Trabalho de campo. Ensino de Geografia. Temáticas físico-naturais. Trajeto. Perfil topográfico

Considerações Iniciais

O presente trabalho assenta-se em reflexões sobre um trabalho de campo realizado nas cidades do Rio de Janeiro, São Gonçalo e Maricá, desenvolvido com alu-

nos do curso de graduação como atividade da disciplina de Metodologia de Ensino em Geografia II, o qual contou com a participação de bolsistas do grupo PIBID/Geografia (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), alunos do

Programa de Pós-graduação em Geografia e com membros do NúcleoGEA (Núcleo de Estudos e Pesquisa em Geografia, Ensino e Ambiente), do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás (UFG). O objetivo deste trabalho de campo foi o de compreender algumas características das temáticas físico-naturais dessa região e contextualizá-la ao domínio morfoclimático do Cerrado.

Neste trabalho, tivemos a oportunidade de realizar atividades distintas que foram distribuídas em grupos de alunos, cada qual com uma temática a ser trabalhada, como, por exemplo, o uso e ocupação do solo na cidade do Rio de Janeiro, o turismo na cidade, características da bacia costeira no município de Maricá, a ocupação irregular do relevo na cidade de São Gonçalo dentre outros, onde os diferentes grupos tiveram a liberdade para escolher a metodologia que o grupo considerasse mais adequada para abordar o tema em apreço. Dentre os objetivos centrais das atividades destacamos a necessidade em relacionar os aspectos físico-naturais com os aspectos sociais na abordagem das temáticas trabalhadas na realização do campo.

Nosso grupo ficou responsável em trabalhar os trajetos que percorreríamos durante o campo, sendo esses trajetos: Goiânia – Rio de Janeiro; Rio de Janeiro – São Gonçalo; Rio de Janeiro – Maricá; Rio de Janeiro – Goiânia. Como objetivos específicos em trabalhar com o trajeto destacamos a necessidade em compreender o trajeto como instrumento de análise durante a realização do trabalho de campo, bem como identificar as transformações na paisagem ao longo do percurso e as variações de altitude tendo como referência o perfil topográfico. Trabalhamos estes trajetos enfatizando as características topográficas, históricas, socioeconômicas e das temáticas físico-naturais como as do clima, do relevo e da hidrografia. Essas atividades foram desenvolvidas no percurso dos trajetos e, por isso, foram realizadas dentro do ônibus.

A construção de perfis topográficos na abordagem do percurso na realização de trabalho de campo

Na realização desse trabalho o primeiro passo realizado com vistas a atingir os objetivos propostos foi o levantamento bibliográfico em referenciais que abordavam o ensino de Geografia, o trabalho de campo como prática de ensino e referências sobre a importância de perfis topográficos como linguagem gráfica na representação de valores de altitude do relevo. Após esse levantamento, realizamos a confecção de quatro perfis topográficos entre os percursos (Goiânia – Rio de Janeiro; Rio de Janeiro – São Gonçalo; Rio de Janeiro – Maricá; Rio de Janeiro – Goiânia) representando os trajetos que foram percorridos na realização da atividade de campo, sendo que identificamos e destacamos as principais variações de altitude entre cada trajeto na elaboração do perfil topográfico, tendo como referência o software Google Earth, sendo os perfis construídos em papel milimetrado.

O ensino de conteúdos da geografia na escola como disciplina curricular é tarefa árdua para os professores. De acordo com Callai (2015) trabalhar com conteúdos de geografia parece ser um dos maiores desafios dos docentes, haja visto que são temas que tratam do mundo que estamos vivenciando, e quando abordados em sala de aula dificilmente a mediação supera a fragmentação no ensino desses conteúdos. Para essa autora, a fragmentação se dá no recorte espacial a ser estudado e, na mesma medida, na descrição dos diferentes elementos que compõem o espaço geográfico, sejam eles físicos ou humanos, em seus diferentes aspectos, como clima, vegetação, população, urbano etc.

Muito é discutido na academia a maneira em que os conteúdos de geografia são abordados na escola, uma vez que a geografia está presente na escola porque faz parte do processo de socialização, de compreensão

de mundo, desta maneira estes conteúdos devem ser mediados pelo professor para que tenham um real significado para o aluno, que não seja o conteúdo pelo conteúdo. Cabe ao professor fugir do empirismo na geografia escolar, no qual os conteúdos são de certa forma apenas apresentados ao aluno por meio da descrição dos fenômenos, o qual faz com que a ação do sujeito (aluno) frente ao objeto (conhecimento) seja de mera observação. (CAVALCANTI, 2013). Na proposta de um trabalho de campo também cabe ao professor utilizar metodologias que vão além da descrição do roteiro e do destino final.

Nesse sentido, entendemos que o trabalho de campo é de suma importância para a Geografia, uma vez que a partir dele é possível trabalhar com os conteúdos de forma que haja uma contribuição na construção do conhecimento, não apenas na descrição do espaço, possibilitando assim uma maior reflexão de uma dada situação ou fenômeno, onde é possível, dentre as possibilidades que essa atividade apresenta, estabelecer a relação entre os aspectos físicos-naturais e os aspectos sociais, revelando a indissociabilidade entre natureza e sociedade. Para isso se faz necessário um preparo teórico e metodológico prévio, a fim de introduzir as temáticas que serão abordadas e principalmente delimitar o que será observado, descrito e analisado durante a atividade. Logo se entende que,

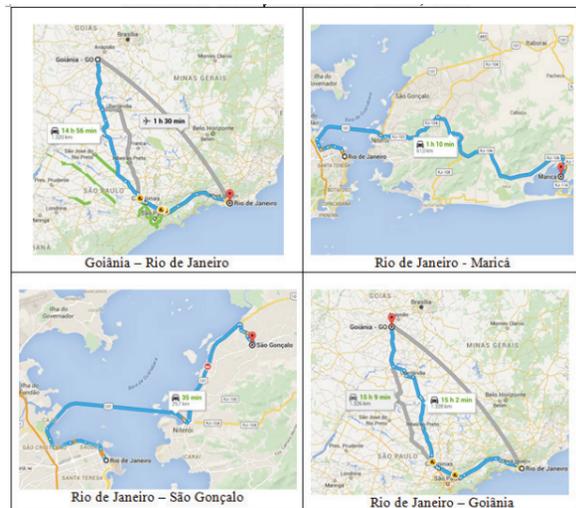
[...] a atividade de campo é uma prática essencial e enriquecedora da Geografia, uma vez que coloca o homem em contato com o espaço natural e o faz pensar nos aspectos atuantes na formação desse espaço e nos processos que geraram as estruturas observadas. O trabalho de campo como ferramenta de ensino/aprendizagem funciona como ilustração, exemplificação, de forma empírica do que é apresentado no ambiente de estudo. (LATINI E ARAÚJO, 2009, p. 3).

Como destacado, o trabalho de campo contribui no processo de ensino e aprendizagem de Geografia, por atribuir significado ao que foi estudado em sala de aula, pois, em todas as fases da atividade é possível perceber diferentes situações na paisagem, por exemplo. Para o futuro profissional de Geografia a importância na elaboração de um trabalho de campo na graduação está pautada em um aprendizado relacionado a diferentes metodologias que o auxiliarão em sua prática docente.

Para que tal atividade seja relevante e significativa, precisamos nos preocupar também com o planejamento, como o roteiro, pontos de parada e visitação, levantamento prévio de dados e informações da região na qual pretendemos visitar, como os dados serão coletados e analisados, de maneira que atendam os objetivos propostos da atividade em questão. É sobre a importância do trabalho de campo como atividade no ensino na geografia escolar que destacamos como o trajeto, que é uma das etapas que fazem parte dessa atividade, pode e deve ser explorado, ressaltando a experiência que tivemos na realização de trabalho de campo ao Rio de Janeiro, onde foi possível explorar durante o percurso os diferentes tipos de relevo e paisagens que constituem as regiões pelas quais passamos.

Num primeiro momento identificamos informações sobre distância em quilômetros entre as cidades, percurso e estradas na qual passaríamos. Essas informações contribuíram para refletirmos sobre o gasto com o combustível, pedágio, alimentação e, principalmente, sobre o tempo que gastaríamos no trajeto. Pesquisamos na ferramenta Google Maps para localizar as estradas, o percurso que faríamos durante o campo (Goiânia – Rio de Janeiro; Rio de Janeiro – São Gonçalo; Rio de Janeiro – Maricá; Rio de Janeiro – Goiânia), imagem 1, e o Google Earth para identificar as variações de altitude que encontraríamos durante os trajetos.

Imagem 1: Trajetos realizados (Goiânia – Rio de Janeiro; Rio de Janeiro – São Gonçalo; Rio de Janeiro – Maricá; Rio de Janeiro – Goiânia) / 2015.



Fonte: Google Maps. Adaptado pelos autores, 2015

Com os dados obtidos no Google Earth elaboramos assim, os perfis topográficos (imagem 2), tendo como referência as variações de altitude. Para todos os percursos pré-determinados informamos suas principais características, sociais, econômicas, físico-naturais, a fim de que durante o trajeto, pudéssemos informar a turma as características do ponto em que passávamos e demonstrar nos perfis a localização atual.

Imagem 2: Perfis Topográficos elaborados tendo como referência os trajetos (Goiânia – Rio de Janeiro; Rio de Janeiro – São Gonçalo; Rio de Janeiro – Maricá; Rio de Janeiro – Goiânia)



. Fonte: Google Earth, elaborado pelos autores, 2015

Tendo como referência os mapas, acima apresentados, para identificarmos nossa localização geográfica ao longo do percurso e o perfil topográfico para relacionarmos com a altitude de cada uma dessas cidades em relação ao nível do mar, fomos apresentando e discutindo as características desses locais como aspectos relacionados aos domínios morfoclimáticos do Cerrado e Mata-Atlântica, no que se refere aos tipos climáticos; aspectos relacionados às características do relevo, tendo como referência as principais bacias hidrográficas pelas quais passamos.

O trajeto Goiânia – Rio de Janeiro perfaz um total de aproximadamente 1350 km, para melhor compreensão das informações discutidas, apresentamos informações relacionadas às características físico-naturais das cidades selecionadas.

Partindo de Goiânia, a 780 m de altitude, Clima tropical – sazonal e domínio morfoclimático do Cerrado, Itumbiara a 457 m, divisa natural entre os estados de Goiás e Minas Gerais e que apresenta solos hidromórficos.

Uberlândia, no estado de Minas Gerais e que está a 866 m e localizada no Alto Paranaíba faz parte da Zona da Mata Mineira e apresenta pluviosidade média de 1479 mm.

No estado de São Paulo selecionamos cinco cidades que merecem destaque, são elas: Orlandia a 683 m de altitude, faixa de transição entre Cerrado e Mata Atlântica, apresentando pluviosidade média de 1479 mm; Ribeirão Preto a 534 m, esta já no domínio morfoclimático Mata Atlântica e com pluviosidade média de 1508 mm; Limeira a 576 m, clima quente e temperado e com solos influenciados pela Serra do Mar; Campinas a 678 m e pluviosidade média de 1315 mm; São José dos Campos a 586 m, clima quente e temperado, pluviosidade média de 1269 mm e com presença de serrania e escarpas.

No estado do Rio de Janeiro, elencamos Itatiaia a 406 m, clima quente e temperado, pluviosidade média de 1501 mm. Rio de Janeiro a 0 m, Clima tropical, mares de morro de florestas atlânticas sublitorâneas.

Desta forma, pudemos a cada parada, ou ponto específico que estava contido no perfil topográfico, trazer informações que pudessem dar significância para os pontos nos quais passávamos durante o trajeto. Reforçando assim, a importância da atividade durante o trabalho de campo, uma vez que, podemos refletir sobre as alterações da paisagem desde o início do campo, relacionando essas transformações com os aspectos físicos-naturais e com os aspectos sociais característicos das diferentes regiões e localidades pelas quais percorremos em direção ao destino final do trabalho de campo.

Considerações finais

Acreditamos que a atividade de trabalho de campo seja uma metodologia muito eficiente nas aulas de Geografia, pois possibilita ao escolar visualizar e compreender, na prática, os conhecimentos teóricos aprendidos em sala de aula. Por isso, contribui para a aprendizagem significativa dos alunos. Ao trabalhar o trajeto do trabalho de campo pudemos compreender a disposição do percurso para além, somente, do ponto de partida e chegada, proporcionando a este uma significância geralmente ignorada na execução de um trabalho de campo.

Com a experiência da construção dos perfis topográficos, entendemos que esta é uma proposta que enriquece um trabalho de campona medida em que, pode-se fazer uma análise de todo o trajeto, sobretudo das características físico-naturais, pensando no mesmo como um todo desde o ponto de partida até a chegada.

A utilização dos perfis topográficos na compreensão do trajeto nos possibilitou revisar os conteúdos de cartografia e compreender que eles podem e precisam ser trabalhados de forma contínua em nossa atuação docente, de modo que reforçamos a importância de se trabalhar os conteúdos de Geografia tendo como uma das metodologias e recurso o trabalho de campo.

Neste sentido, entendemos que o uso de diferentes metodologias na realização

de um trabalho de campo pode nortear o professor de geografia para que este possa atingir os objetivos propostos na realização de uma atividade que proporcionará uma aprendizagem significativa ao aluno no processo de construção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. Temas e conteúdos no ensino de geografia. In: RABELO, K. S. P; BUENO, M. A. (Orgs.). Currículo, políticas públicas e ensino de geografia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes. Desafios da didática de geografia. Editora da PUC Goiás, Goiânia, 2013. P. 45 – 65.

GOOGLE EARTH-MAPAS. [Http://mapas.google.com](http://mapas.google.com). Disponível em <<https://www.google.com.br/maps/dir/Goi%C3%A2nia+-+GO/Rio+de+Janeiro+-+RJ/@-19.941297,-50.7309092,6z/data=!3m1!4b1!4m13!4m12!1m5!1m1!1s0x935ef6bd58d80867:0xef692bad20d2678e!2m2!1d-49.2647943!2d-16.6868912!1m5!1m1!1s0x9bde559108a05b:0x50dc426c672fd24e!2m2!1d-43.1728965!2d-22.9068467>>. Acesso em 12 de novembro de 2015.

GOOGLE EARTH-MAPAS. [Http://mapas.google.com](http://mapas.google.com). Disponível em <<https://www.google.com.br/maps/dir/Rio+de+Janeiro+-+RJ/S%C3%A3o+Gon%C3%A7alo+-+RJ/@-22.8598827,-43.1391369,12z/data=!3m1!4b1!4m13!4m12!1m5!1m1!1s0x9bde559108a05b:0x50dc426c672fd24e!2m2!1d-43.1728965!2d-22.9068467!1m5!1m1!1s0x9990f48a8830e1:0x96e11303c14c3674!2m2!1d-43.0637646!2d-22.8272883>>. Acesso em 12 de novembro de 2015.

GOOGLE EARTH-MAPAS. [Http://mapas.google.com](http://mapas.google.com). Disponível em <https://www.google.com.br/maps/dir/Rio+de+Janeiro+-+RJ/Maric%C3%A1+-+RJ/@-22.8455008,-42.9901325,10z/data=!3m1!4b1!4m13!4m12!1m5!1m1!1s0x9bde559108a05b:0x50dc426c672fd24e!2m2!1d-43.1728965!2d-22.9068467!1m5!1m1!1s0x998d9fc58eb9a7:0x853ea58d8baf64f6!2m2!1d-42.8245961!2d-22.9339527>. Acesso em 12 de novembro de 2015.

LATINI, Karini M. ARAÚJO, Andreia F. A Importância do Trabalho de Campo no Planejamento Curricular da Geografia para Educação Básica: um Exemplo das Escolas do Município de Nova Friburgo. 10º ENPEG – Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Porto Alegre, 2009. Disponível em: <<http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/.pdf/>>. Acesso em 02 de dezembro de 2015.

DILEMAS EXTRUSIVOS E INTRUSIVOS NAS PRÁTICAS DOCENTES DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

Gabriel Brasil de Carvalho Pedro
doutorando FE-UFRJ
gabriel.brasil.88@gmail.com

RESUMO

O objeto da pesquisa são as práticas cotidianas em ensino de Geografia das professoras nos anos iniciais do atual Ensino Fundamental. O objetivo da investigação, assim, procura compreender como têm sido construídas essas práticas, a partir do ponto de vista das próprias docentes, desde o fim da disciplina Estudos Sociais – e a separação dos conteúdos que estavam a seu encargo entre História e Geografia no segmento contemplado. Dessa maneira, lançou-se mão da metodologia *teacher thinking* (paradigma do pensamento do professor) que assume como seu ponto de partida investigativo as decisões que os professores tomam em sala de aula, e o contexto psicossocial que as informa e as orienta. Uma entrevista foi desenvolvida e aplicada junto à três professoras da rede estadual de ensino de Campinas com mais de 15 anos de exercício docente, e o conceito e categoria metodológica central utilizado para a problematização proposta foi o de dilema docente. O propósito das entrevistas foi melhor entender de que maneira as orientações de “disciplinarização” nos anos iniciais têm influenciado as práticas dessas profissionais. A partir da investigação desenvolvida, foi possível perceber que as professoras dos anos iniciais possuem uma cultura escolar própria ao segmento em que ensinam, aonde valorizam o ensino polivalente.

Palavras-chave: anos iniciais, Geografia, dilemas docentes

Considerações Iniciais

No Brasil, desde o surgimento dos cursos superiores de Geografia na década de 1930, o objetivo de formar professores para atuar nesta disciplina nas escolas vem privilegiando os níveis de escolarização que hoje correspondem aos terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental (5º ao 9º ano) assim como o Ensino Médio, em detrimento dos anos iniciais da escolarização. Esse movimento, construído por meio das dispu-

tas na história das diferentes configurações curriculares, não se deu de forma explícita, mas é conformado e conformador de uma situação atual de cunho estrutural.

A atuação nos anos iniciais está tradicionalmente enraizada nas profissionais formadas em nível intermediário entre os oito ou nove anos iniciais e o superior, que no Brasil é nomeado de Ensino Médio, que além de preparar o aluno para o ensino superior, também pode ser realizado em caráter profissionalizante que, no caso bra-

sileiro era nomeado de curso de Magistério ou informalmente chamado de curso Normal. Em 1996, a partir da promulgação da Lei 9.394/96, a chamada Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a formação para atuar nesse nível de escolarização passou a ser obrigatória em cursos de nível superior de Pedagogia, sepultando de vez os cursos de magistério.

Em contrapartida, também a partir da supracitada Lei e da publicação no ano seguinte dos Parâmetros Curriculares Nacionais é que foram trazidas aos anos iniciais a Geografia e a História como componentes curriculares independentes, com o desmembramento da disciplina Estudos Sociais que vinha sendo ensinado nos anos iniciais desde o início do século XX.

Atualmente, o currículo formal dos anos iniciais da escolarização se encontra orientado em disciplinas independentes e formais, com raízes acadêmicas - com todos seus temas, categorias e conceitos fundantes - e é posto em prática por professoras que habitualmente as trabalhavam de maneira integrada, até porque uma das marcas culturais nesse nível de escolarização é a polivalência, ou seja, um único professor para atuar com todos os componentes curriculares.

Dessa maneira, o questionamento de como deve ser desenvolvido o ensino nesse segmento se faz necessário, tanto para pesquisadores quanto para profissionais da educação no contexto brasileiro. Os geógrafos podem apresentar grande contribuição para esse debate ao refletirem como as professoras dos anos iniciais desenvolvem suas práticas pedagógicas e curriculares no que se refere ao ensino dos conteúdos geográficos.

O Paradigma do Pensamento do Professor, ou *teacher-thinking*, é acurado para atender às questões dadas neste texto. Os autores inicialmente consultados para trabalhar com essa linha teórica foram Shulman (1983), Zabalza (1994), Lima e Ramalho (2004) e Bolívar (2005). Metodologicamente, entrevistamos um conjunto de

professoras que atuam nos anos iniciais há mais de vinte anos, pois queríamos identificar como a Lei e os documentos curriculares anteriormente citados foram ressignificados pelas professoras a partir de enunciados discursivos seus pensamentos e dilemas. O tratamento dado às entrevistas se enquadra na metodologia da pesquisa qualitativa em educação, conforme Ghedin & Franco (2008)

Metodologia

Segundo Bolívar (2005) há três principais linhas de investigação sobre o pensamento do professor. O enfoque da primeira é o conhecimento pedagógico do conteúdo – também conhecida como programa de Shulman – ou seja, sobre as formas em que os professores entendem e representam a importância dos conteúdos que ensinam para os alunos. Já a segunda vertente concentra-se nos estudos sobre o conhecimento prático, incluindo conhecimento pessoal e conhecimento ecológico da sala de aula. Por fim, a terceira linha de investigação é aquela a qual pertencem os estudos voltados ao processamento de informações e comparação entre professores peritos/iniciantes.

O fato de estabelecer o conhecimento docente como uma espécie distinta dos outros saberes profissionais representa uma mudança considerável na maneira como os professores eram entendidos pelas pesquisas quantitativas do início do século XX.

Ademais, o reconhecimento da natureza complexa, contingencial, múltipla e orgânica da prática exercida pelos professores no cotidiano escolar trouxe à tona um novo referencial conceitual que modificou a forma como seriam abordadas essas práticas.

Efetivamente, essa mudança paradigmática fez com que a prática profissional do professor fosse gradativamente entendida como influenciada pelos seus pensamentos, deliberações e julgamentos e que

o ensino implica uma série de processos de tomada de decisão.

Em consonância ao Paradigma do Pensamento do Professor, Zabalza (1994) aponta os dilemas docentes como conceitos profícuos para a problematização de dados obtidos em sua linha investigativa por meio de diários de classe de professores. Enfatiza, entretanto, a importância dos dilemas docentes deste arcabouço teórico-metodológico como um todo.

Um dilema é todo e qualquer “conjunto de situações bipolares ou multipolares que se apresentam ao professor no desenrolar de sua atividade profissional” (ZABALZA, 1994). Os dilemas são momentos problemáticos através dos quais o professor desenvolve a sua forma específica de processamento de informações e tomada de decisões. O dilema cumpre bem a função de capturar a ideia do imediatismo e ilogicidade da atuação docente em sala de aula, assim como da particularidade que existe na maneira como cada professor lida com seu cotidiano profissional.

Em cada situação na qual um dilema se apresenta ao profissional docente, sejam estes pontuais ou gerais, ele obrigatoriamente terá que optar por um dos polos do dilema – levando em conta que a não atuação também é uma escolha.

É importante ressaltar dois fatores: os processos de reconhecimento e resolução dos dilemas não precisam ser feitos de maneira consciente pelo professor. Cada um é mais suscetível a determinadas ocorrências cotidianas, percebendo-as com mais facilidade e centrando sua atuação naquelas que lhe são mais pertinentes.

Os dilemas são, dessa maneira, construtos descritivos e próximos da realidade, e como tais, se referem não a grandes esquemas conceituais mas sim a atuações concretas relacionadas a situações-problema específicas. Dentro deste conceito, afastamo-nos um pouco a linearidade da conexão pensamento/ação, e evidenciam-se as relações entre pensamento/desejo.

Na atuação docente, as contradições aparentes que se configuram ao solucionar os impasses não o são de fato, pois estas fazem parte de uma prática dialética situada entre o desejável e o possível nas salas de aula, considerando a participação na ação de componentes não-lógicos (situacionais, pessoais, simbólicos, etc.).

A prática docente tem, tomadas as considerações prévias como verdadeiras, os dilemas em seu cerne, sendo estes tão inevitáveis quanto necessários para a concretização daquela.

Resultados e discussão

As reflexões expostas acerca deste conceito foram centrais para a organização e desenvolvimento da dissertação de mestrado “Dilemas de professoras ao ensinar Geografia: a permanência dos Estudos Sociais nos anos iniciais do Ensino Fundamental” (PEDRO, 2015).

Nesta pesquisa, foram aplicadas entrevistas junto às professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Campinas, estado de São Paulo. Para trabalhar com as informações levantadas, foram escolhidos e metodologicamente situados os dilemas enquanto conceitos problematizadores das falas das professoras.

Foi feita uma leitura de amplo escopo sobre as transcrições das entrevistas procurando identificar congruências e aproximações entre os dilemas que emergiram das falas das professoras. Desta leitura, decantaram-se dois grupos, chamados por nós de dilemas extrusivos e dilemas intrusivos, dentro dos quais se dividiram novos subgrupos.

Os dilemas extrusivos são aqueles que dizem respeito aos problemas que emergem no dia-a-dia das professoras em sala de aula, concretamente manifestos em fatores que não estão no controle das docentes. Identificaram-se dois dilemas extrusivos na prática das professoras entrevistadas: a) a dificuldade dos alunos; e b) a falta de amparo institucional.

Os dilemas intrusivos são aqueles que se manifestam sobre a prática das docentes de forma subjetiva, seja através de uma questão pessoal ou mesmo através de especificidades da cultura escolar onde estão inseridas. Estes se “cristalizam” no interior das crenças e referenciais subjetivos das professoras, em um sentido que se origina delas e segue para o seu dia-a-dia.

Neste esforço investigativo, foram identificados três dilemas intrusivos: a) A vivência como ponto de partida para o ensino; b) Estudos Sociais enquanto um referencial integrado; e c) uma cultura escolar específica para os anos iniciais.

Primeiramente, iremos explorar um dos dilemas extrusivos que identificamos, ‘A ausência de amparo institucional’. A partir de uma análise inicial da fala das entrevistadas, foi possível identificar suas preocupações com relação a um sentimento de desamparo institucional, quando lhes foram exigidos o ensino da disciplina Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental; e também em relação a dificuldades por partes dos alunos neste segmento do ensino de compreender os temas e conceitos específicos da Geografia.

Professora A:

E: E nessa separação [de Estudos Sociais em Geografia/História], você se sentiu surpreendida? Assim: – “Meu Deus! Agora é Geografia e agora é História”, ou isso já vinha sendo trabalhado?

P_a: Ah, eu acho que todo mundo foi pego meio de surpresa. Porque aí voltaram os especialistas, então foi uma hora de entusiasmo até, porque a gente pensou em melhoras. [...] Mas eu ainda acho que eles deixaram na grade poucas aulas específicas, por isso que eu trabalho em conjunto. O que eu puder levar de Ciências, ou mesmo de Português pra Geografia, pra História, eu acabo levando. Porque você seguir aquela grade de uma aula semanal, não tem nada a ver, né? Você não vai conseguir mesmo. Então eu acho que, como eu falei, dentro da prática, a gente vai fazendo as adequações.

Quadro 01 – Professora A sobre a ausência de amparo institucional

Fica evidente a preocupação da professora de não se sentir preparada, mesmo com a chegada de alguns especialistas, para lecionar Geografia naqueles moldes sem uma formação prévia na disciplina, como também entende que a grade de horários dentro da qual o ensino do componente curricular estava sendo exigido lhe parecia insuficiente.

Professora B:

E: E nesse processo de transição [de Estudos Sociais para Geografia/História], você se sentiu amparada pelo Estado ou pela administração da escola, pela gerência da escola em que você estava na hora?

P_b: Não, foi tudo imposto, como é até hoje, é imposto e a gente, entre aspas, “tem que engolir”.

Quadro 02 – Professora B sobre a ausência de amparo institucional

Para esta professora, a estrutura verticalizada de tomadas de decisões institucionais somada à falta de amparo – organizacional, de formação continuada, ou mesmo pela própria grade curricular, como visto acima – lhe passou o sentimento de imposição de determinadas propostas, que não levaram em conta as suas especificidades enquanto profissionais que tradicionalmente apresentam um perfil de atuação generalista/polivalente.

Os dilemas intrusivos se mostraram mais difíceis de tipificar, na medida em que diziam respeito a um universo subjetivo das professoras. Foi possível, entretanto, delinear algumas diferenças significativas nas características dos dois grupos de amplo escopo identificados, como podemos observar em um dos dilemas intrusivos que identificamos, ‘a vivência como ponto de partida para o ensino [de Geografia]’:

Professora A

E₁: Os alunos se interessavam pelas aulas de Estudos Sociais?

P_a: Sim. Num modo geral, sim. Porque são assuntos que chamam a atenção deles, e eles gostam sempre de comentar alguma coisa relacionada. Esses alunos aqui, dessa escola, muitos vivem numa zona... não vou dizer que é uma zona rural, mas é...

E₂: Na fronteira, né?

*P_a: Isso! Então eles têm contato com animais, eles têm contato com pesca, então eles têm noções que uma criança da zona urbana não tem. Então, a gente estudando os animais de jardim eles já conhecem nomes diferentes. A gente estava trabalhando o *hijicho-pau*, e um garoto que morava no Ceará que mudou pra cá a dois anos, ele falou que lá já tinha outro nome, que era *mané-magro*. Então eles têm um conhecimento bom, esse aprendizado que eles trazem com eles. Então acaba desenvolvendo bem esses temas dessa área.*

Quadro 03 – Professora A sobre a vivência como ponto de partida para o ensino

O primeiro dilema intrusivo identificado foi a maneira como as professoras buscam se aproximar do ensino da Geografia. Mesmo após Geografia e História terem sido trazidas aos anos iniciais nos anos 1990 com a implementação dos PCN, é possível observar ainda a persistência da vivência do aluno como um ponto de partida preferencial para o ensino das “Ciências Humanas”.

Em um primeiro relance, parece se aproximar em alguns pontos da metodologia dos Estudos Sociais, ainda que re-contextualizada, como discute Nadai (1988) ao afirmar que a maioria destes “currículos incorpora o ambiente imediato da criança como o ponto inicial dos estudos, para daí projetá-los para outros lugares e outros tempos mais recuados, seja no espaço ou no tempo”.

Professora C

E: Trabalhar ao mesmo tempo Geografia e História nos Estudos Sociais era positivo ou negativo? E porquê?

P_c: Pra mim sempre foi positivo, como eu te disse, porque eu sempre mostrava pra eles que são matérias que estavam sempre interligadas, e que quando eu falava de História e Geografia, havia momentos quando eu citava exemplos a partir, por exemplo, do nascimento do aluno, né? A história da vida do aluno. Eu aproveitava e ia pra região aonde ele nasceu, então eu mostrava a ele: – “Olha, a professora está em História, história da tua vida. Agora nós já estamos na Geografia, aonde é que você nasceu, lugar onde você nasceu”. Então sempre foi muito agradável, sempre as matérias se complementaram, e não havia necessidade de muita separação naquela época.

Quadro 04 – Professora C sobre a vivência como ponto de partida para o ensino

O trecho acima exposto é revelador em mais de um sentido. É possível perceber que, para a professora entrevistada, o lugar ainda constitui um conceito importante para que o ensino/aprendizagem da Geografia nos anos iniciais, remetendo a uma possível permanência das práticas profissionais desenvolvidas com os Estudos Sociais. O caráter integrador desta disciplina pode ser um dos motivos pelo qual as práticas associadas a ela permanecem nos anos iniciais da educação básica ao longo do tempo, pois dialoga com uma tradição longa das profissionais que atuam neste segmento.

Para Philippot (2013), estas docentes apresentam um perfil eminentemente “polivalente-generalista, isto é, um mestre capaz de ensinar todas as disciplinas previstas pelo currículo da escola primária”. Tal perfil constitui, para o autor, uma condição sinequanon da cultura escolar pertencente aos anos iniciais. O reconhecimento do perfil profissional dessas professoras e a identificação das práticas cotidianas ainda centradas na vivência dos alunos não

quer dizer, entretanto, que as entrevistadas vêem qualidades no ensino da Geografia enquanto componente curricular.

A compreensão das especificidades neste segmento da escolarização é uma crença em si, parte integrante dos construtos mentais que orientam a atuação profissional das docentes. Os dilemas intrusivos, assim, são “cristalizações” no interior da subjetividade das professoras, e que se manifestam no cotidiano quando se deparam com escolhas sobre como conduzir o ensino de Geografia.

A produção da cisão entre estes dois grupos de dilemas entre foi importante na medida em que tornou possível observar como as subjetividades das entrevistadas se manifestam no contexto da prática em que atuam, mas também como forças provenientes de outros contextos de formulação curricular podem influir concretamente no dia-a-dia das professoras.

REFERÊNCIAS

BOLÍVAR, A. Conocimiento didáctico del contenido y didácticas específicas. Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado, v.9, n.2, Granada, 2005.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> Acesso em: 05 julho 2013.

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>> Acesso em: 05 julho 2013.

GHEDIN, E.; FRANCO, M. Questões de método na construção da pesquisa em educação. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

LIMA, M.; RAMALHO, B. Singularidades da formação inicial: a profissionalidade docente. GT 2 - Formação de Professores, III Encontro de Pesquisa em Educação da UFPI, 2004. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_34_2004.pdf> Acesso em: 02 março 2015.

NADAI, E. Estudos Sociais no Primeiro Grau. Revista 'Em Aberto', ano 7, no 37, jan./mar. Brasília, 1988.

PEDRO, G. Dilemas de Professoras ao ensinarem Geografia: A permanência dos Estudos Sociais nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 2015. 133 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2015.

PHILIPPOT, T. Professores de escolas primárias na França e ensino de Geografia: saberes escolares disciplinares e práticas de ensino. Pró-posições, v.24, n.1, jan./abril 2013, p. 79-92.

SHULMAN, L. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. Educational Researcher. Stanford, v.15, n.2, pp.4-14, 1983.

STRAFORINI, R. Ensino de Geografia nos anos iniciais: alteridade e anacronismos discursivos. In.: LA VEGA, A. Em livro sem título definido. Madrid, 2015. No prelo.

TARDIF, M.; LESSARD, C. O Trabalho Docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZABALZA, M. Diários de aula: contributo para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto: Porto Editora, 1994.

A GEOGRAFIA ESCOLAR E SEUS CONTEÚDOS

DILEMAS ENTRE CURRÍCULO E ENEM

Michele Andrade da Silva
micheleandrade_38@hotmail.com

Janaina Borges de Sousa
janageosousa@gmail.com

RESUMO

Este artigo pretende discutir a importância da Geografia Escolar e seus conteúdos no contexto em que vivemos, levando em consideração que vivemos um mundo globalizado. O conhecimento deve incitar o senso crítico e a emancipação dos indivíduos, nesse sentido, vamos buscar compreender como a Geografia Escolar e seus conteúdos contribuem para a formação crítica dos alunos num contexto em que as avaliações como o ENEM têm se tornado um dos agentes definidores dos conteúdos ensinados no ambiente escolar.

Palavras-chave: Geografia Escolar. Conteúdos Escolares. Agentes Definidores. ENEM

Considerações Iniciais

A escola não se constitui como espaço único de ensino, porém, a mesma adquire essa função ao trabalhar com os conteúdos escolares, construindo os conhecimentos adquiridos ao longo do tempo pela humanidade e sistematizados em conceitos e categorias. A escola também é um importante espaço que auxilia na formação dos alunos, nesse sentido, pensar nos conteúdos ensinados é essencial para compreendermos o que vem sendo priorizado, seja nos documentos oficiais (PCN's, ENEM e livros didáticos) ou pela ação do professor sabendo que a escolha desses conteúdos não é feita aleatoriamente, e nem deveria ser, claro.

A Geografia Escolar é um campo do conhecimento que permite ao estudante entender sua particularidade, sua identidade em um mundo em que o processo de Glo-

balização trata tudo como se fosse igual. A Geografia promove a compreensão do sujeito no mundo, e a espacialidade dos fenômenos sociais (Callai, 2010 p. 151). Essa abordagem é e tem se tornado cada vez mais necessária, tendo em vista, por exemplo, o cenário de ocupações e militarização das escolas públicas que está ocorrendo ultimamente no estado de Goiás. Conseguir enxergar os alunos e o que eles têm e querem dizer tornar-se imprescindível.

Visando atender ao objetivo do trabalho usamos um questionário que versa sobre o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás e as Diretrizes do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM

Os objetivos deste artigo são: analisar o currículo estadual e seus conteúdos exigidos e sua relação dialética com as Diretrizes do ENEM.

O Conteúdo Escolar de Geografia – Breve Análise

A Geografia Escolar é um conhecimento diferente da Geografia Acadêmica. Visto que a Geografia Escolar tem finalidades sociais únicas, onde devemos pensar que é importante a fundamentação teórica e metodológica do professor. Porém, para que ele consiga dialogar com o aluno é necessário que o docente traga a realidade do aluno para a sala de aula e também para a própria aula a ser ministrada, nesse sentido o currículo é importante pois irá abordar especificidades do espaço cotidiano do aluno.

O currículo escolar afeta intimamente o conteúdo. Ele não é neutro, portanto, temos que tomar o devido cuidado para não ocorrer o risco de defender ideais que sirvam somente para beneficiar a classe oprimida.

Para falarmos de conteúdo vamos nos respaldar no que Callai (2015, pg 142) esclarece.

“Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizadas pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida”.

Os conteúdos são assim a ligação do aluno com os conceitos e categorias já existentes, a forma pela qual ele entende e desenvolve seu raciocínio e conhecimento.

Um Pouco Da História Da Geografia

A geografia brasileira seja ela acadêmica ou escolar se institucionalizou no início do século XX. Os pesquisadores dessa história destacaram que antes dela constituir-se como campo de formação em nível superior ela já era ensinada nas escolas, sendo assim, ela foi antes de tudo, geografia escolar. Sua história no Brasil é marcada inicialmente pelo problema de que seu ensino não atraia muitos alunos.

Entretanto, buscou-se por novos métodos de ensino que visaram contribuir para uma significativa melhoria da geografia escolar.

No século XX, ocorreram vários eventos que contribuíram para algumas reformulações positivas da geografia escolar. Destacando-se que a investigação sobre ensino de geografia realizada sobretudo nos estudos de mestrados e doutorados quase ampliaram substancialmente nesse período.

A Geografia Escolar se apoia na produção científica da Geografia ao longo do seu tempo. O Espaço tem sido o conceito primordial da Geografia, visto que depois dele podemos direcionar os outros conceitos da Geografia. O Espaço sofre constantes mudanças, por isso, temos que encontrar maneiras de construir o pensamento geográfico de forma mais ampla e complexa que contribua para a formação das pessoas para que possam ter autonomia para questionar, interferir e até mudar sua realidade tanto pessoal quanto social.

Hoje TEMOS territorialidades diversas e a Geografia consegue abarcar todas essas diversidades existentes, por isso a escala se torna tão necessária. Entender também a construção da Ciência geográfica faz com que tenhamos clareza do caminho percorrido por ela para que chegasse até a escola na forma de conteúdos escolares. Entender os fundamentos teóricos e metodológicos e sua epistemologia contribuiu e auxilia na prática durante as aulas e nas questões que surgem pertinentes a atualidade e sua complexidade.

Dimensão Crítico-Social dos Conteúdos Escolares

O que cabe a dimensão crítico-social dos conteúdos é submetê-los ao crivo dos seus determinantes sociais para recuperar o seu núcleo de objetividade, tendo em vista possibilitar o conhecimento científico, vale dizer, crítico da realidade. Para isso, emprega-se métodos didáticos e os métodos

próprios da Ciência (observação da realidade, identificação das propriedades e relações de objetos e fatos com outros etc.).

Corresponde a abordagem metodológica dos conteúdos no qual o conhecimento é apreendido nas suas características próprias e estão impregnadas de significações humanas e sociais, possibilitando aos alunos a aquisição de conhecimentos que eleva o grau de compreensão da realidade (expressa nos conteúdos) e a formação de convicções e princípios reguladores da ação e na vida prática.

Enem- Um Agente Definidor Dos Conteúdos

O ENEM foi criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da educação básica, atuando para a melhoria da qualidade do ensino nesse nível de escolaridade.

Este foi sofrendo várias mudanças e em 2009 passou a ser utilizado como mecanismo de seleção para o ingresso no ensino superior. Neste contexto, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) surge não só como medida de democratização das oportunidades do acesso às vagas oferecidas nos Institutos Federais (IFs), e para induzir a reestruturação dos currículos no ensino médio.

A partir de 2015 o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a ser usado como a avaliação única para o ingresso em várias universidades, com isso ele volta a ser um mecanismo que dita tendências a serem usadas tanto nas escolas privadas quanto nas escolas públicas.

No ENEM temos as chamadas “Habilidades e Competências” exigidas para que o aluno consiga responder as questões, nota-se que os conteúdos são dissolvidos visto que as questões interdisciplinares, com isso, surgem as contradições, de um lado o currículo estadual que visa conseguir abordar entre outras coisas a escala local, e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) que surge numa perspectiva de escalanacional. Como apontado pelo gráfico (Página seguinte), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vem sendo o principal orientador dos conteúdos escolares no ensino médio.

O questionário foi realizado com professores da rede estadual e privada de Goiânia

-Go. Com a finalidade de saber quais as bases eles mais seguem para a escolha dos conteúdos que eles trabalham em sala de aula.

Dados extraídos do questionário:
Enumere por ordem de importância aquelas que mais orientam a escolha da(s) temática(s) ensina(s)?

Gráfico 1: Primeira ordem de importância
Fonte:Repec-UFG

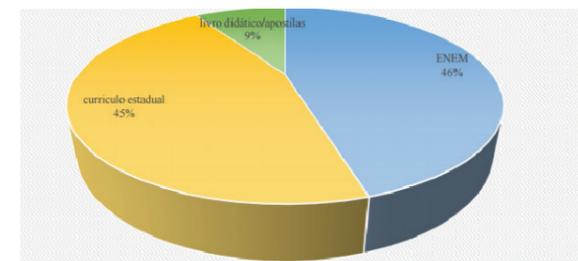


Gráfico 2: Segunda ordem de importância
Fonte:Repec-UFG

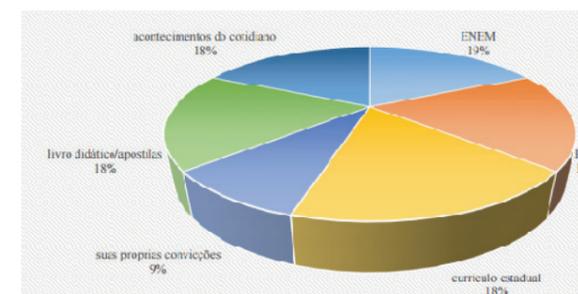
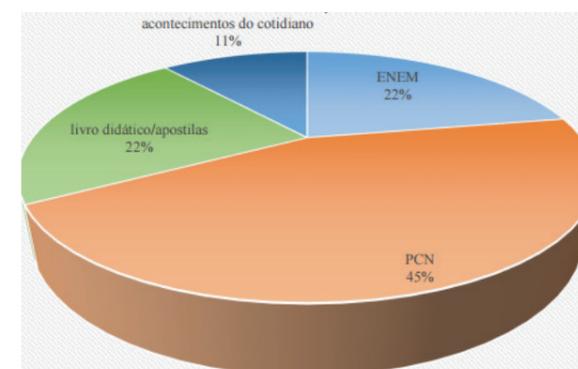


Gráfico 3: Terceira ordem de importância
Fonte:Repec-UFG



Fonte:Repec-UFG

Os dados apontados nos gráficos mostram que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), está sendo a primeira escolha entre os professores entrevistados para trabalhar a temática dentro da sala de aula. Em segundo lugar segue o currículo estadual como escolha da temática para ser trabalhado em sala de aula. Os dados aqui expostos nos induzem às seguintes problematizações: será que é possível usá-los de forma que um complemente o outro? Os dados mostram que os conteúdos são escolhidos na maioria para auxiliar os alunos a ingressarem nas universidades, sem ao menos trabalhar a sua vivência de fato. Os desafios são diversos e estão colocados para nós professores.

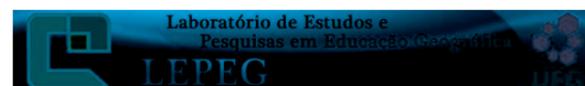
Considerações Finais

Este artigo se propôs, ainda que sucintamente, entender a forma como a geografia escolar vem sendo trabalhada na atualidade, bem como a escolha dos seus conteúdos. Vemos, portanto, o quanto as escolhas são complexas e que dependem de vários fatores intrinsecamente relacionados. Os conteúdos devem abranger desde a escala local até a escala global possibilitando o aluno entender a realidade onde estão inseridos.

A pesquisa feita com os professores da rede estadual e privada de Goiânia-Go nos mostra que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) vem sendo um modificador na geografia escolar. Uma prova que deveria ser produzida conforme o currículo nacional do ensino médio para que fosse possível ao professor seguir todo o cronograma a ele estabelecido. O grau de importância dos conteúdos trabalhados em sala de aula vem se desvalorizando devido ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), pois uma boa nota obtida na prova é a porta de entrada para o ingresso no ensino superior e público. Mas no embate que temos com essa prova é que ela está modificando toda uma

estrutura de ensino ao seu favor, ao invés de se adequar a estrutura já pronta. O aluno passa os seus três anos de ensino médio estudando e preocupando com essa prova. A formação do cidadão vai sendo deixada de lado em decorrência dos padrões que a prova está impondo diretamente ou indiretamente. Nós professores devemos pensar nisto, a escola como papel de formar cidadão e não apenas de ensinar conteúdos para que os alunos possam alcançar boa nota em uma prova.

Anexo



QUESTIONÁRIO PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO – REPEC

Caros professores, solicitamos que respondam as questões abaixo com informações referentes ao ensino de Geografia do ensino médio em Goiás.

I Parte

Escola onde leciona: _____

Séries que leciona: _____

Tempo de Profissão: _____

Formação: () Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

Livros didáticos adotados no Ensino Médio:

1º ano _____

2º ano _____

3º ano _____

Volume único _____

II Parte – Temas ensinados

1 - Quais são os temas de Geografia que você ensina frequentemente no Ensino Médio? _____

- Quais os motivos pelo qual você apontou esses temas? _____

2 - Que temas você pouco ensina na sala de aula, apesar de julgá-los importantes? _____

- Explique o por que você pouco ensina os temas apontados.

3 - Que temas você possui maior dificuldade de ensinar na sala de aula? _____

- Explique quais são os motivos dessas dificuldades?

4 - Considerando as alternativas abaixo enumere por ordem de importância, aquelas que mais orientam a escolha da(s) temática(s) ensinada(s):

() ENEM

() PCN

() Demandas dos alunos

() Currículo Estadual

() Suas próprias convicções

() Livro Didático/Apostila

() Acontecimentos do cotidiano

III Parte – Sugestões

5 – Que temas você considera importantes para ensinar Geografia tendo como referência o estado de Goiás no Ensino Médio? _____

6 – Dos temas a seguir, escolha três e os classifiquem em ordem de importância para ensinar a Geografia do Ensino Médio nas escalas local/regional/nacional/mundial:

() Relação Campo Cidade

() Processos migratórios na cidade

() Mobilidade urbana

() Planejamento e Gestão Urbana

() Produção industrial

() Turismo e Cultura Urbana

() Ambiente urbano

() Outro _____

Identificação do Aplicador _____

Este questionário foi desenvolvido pela Rede de estudo e pesquisa de ensino em cidade REPEC na Universidade Federal de Goiás.

REFERÊNCIAS

LIBANEO, José Carlos. didática 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2013. o capítulo 6 que se chama Os objetivos e os conteúdos de Ensino.

CALLAI, Helena Copetti. Temas e conteúdos no Ensino de Geografia. IN: RABELO, Kamila Santos de Paula. BUENO, Miriam Aparecida - Goiânia: Ed. da PUC Goiás,

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia escolar e a cidade. 3ª edição.

A GEOGRAFIA E AS TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS

BREVE ENSAIO DA RELAÇÃO RELEVO-TRABALHO DE CAMPO EM MATO GROSSO

Cleyton Normando da Fonseca
Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia
Universidade Federal de Goiás (UFG/IESA).
prof.normando@ibest.com.br

RESUMO

Estabeleceremos aqui um ensaio preliminar que dialoga com nossa proposta de pesquisa de doutoramento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, onde temos como centro, exatamente uma discussão sobre as temáticas físico-naturais, analisando o modo como a Geografia Escolar conduz o ensino do relevo e os trabalhos de campo nas escolas da rede pública estadual de Mato Grosso. Inicialmente buscamos discutir, alguns dilemas inseridos na difícil missão de se tornar um professor de Geografia, evidenciando posteriormente, a relação entre a ciência geográfica, o relevo e os trabalhos de campo, diante a grandiosidade do quadro geomorfológico do Estado de Mato Grosso. Ainda, consiste em uma possibilidade de resgate da importância da compreensão de assuntos que tangem a parte física da Geografia, relegada à uma estreita visão mecanicista que não consegue nem ser agradável aos olhos dos docentes e estudantes, muito menos fazer uma conexão satisfatória entre o local e o global, limitando assim o conhecimento. Enfim, procuramos questionar e confrontar, um modo tradicional de ensino da Geografia que muitas vezes é indiferente ao conhecimento daquilo que está na realidade do aluno, descartando a possibilidade de um “outro olhar” que os Trabalhos de Campo podem oferecer para o avanço do ensino-aprendizagem..

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Relevo; Trabalho de Campo.

Considerações Iniciais

O que propomos ao longo deste artigo é estabelecermos um ensaio inicial que dialoga diretamente com nossa proposta de pesquisa de doutoramento, junto ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás (UFG), onde temos como centro, exatamente uma discussão sobre as temáticas físico-naturais, analisando o modo como a Geografia Escolar conduz o ensino do relevo nas escolas da rede pública estadual de Mato Grosso,

bem como apresentando elementos que subsidiem a importância da utilização dos trabalhos de campo, como estratégia de ensino-aprendizagem. Buscamos discutir de modo ainda breve, alguns dilemas inseridos na difícil missão de se tornar um professor de Geografia, dialogando com alguns autores importantes dessa área de ensino sobre os desafios, as contradições e as exigências que a profissão e a ciência nos imputam. Ainda, destacamos algumas dificuldades encontradas em trabalhar as temáticas físico-naturais, dentro da história recente da

Geografia brasileira, bem como apresentamos uma primeira ideia da relação ensino de relevo X trabalhos de campo no Estado de Mato Grosso.

Olhares Sobre O “Ensinar Geografia”

Discutir a ciência geográfica no meio acadêmico, extrair seus significados, materializá-los e conduzir sua aplicabilidade numa sala requer do profissional professor de Geografia um trabalho abissal em muitos sentidos. O professor sem dúvida é a “peça mestra” dessa engenharia que mesmo mergulhado muitas vezes num ambiente inseguro, de conflitos, regras descritas e sentimentos, é obrigado a manter sua postura e desenvolver seu trabalho com a coerência que lhe é imputada, como nos remete o pensamento de Pereira:

As múltiplas e complexas demandas que a instituição escolar e o sistema educativo instalam no exercício profissional do professor somam-se as variações, as diferenças e as diversidades contextuais com as quais devem operar, criando a maior parte das vezes um cenário de incerteza estrutural relacionada com a mobilidade e a fluidez das subjetividades implicadas no processo pedagógico (2013, p.199).

O diálogo entre a Escola e o Ensino

Dessa forma, imerso nesse cenário que o professor é obrigado a se tornar um profissional responsável por conduzir vidas, colaborar no despertar e no construir de reflexões dos estudantes.

É exatamente no chão da escola, que passamos a perceber o quão esse local é insubstituível e como esse cotidiano, dentre outros, também ensina ser professor. Nessa visão corroboramos com as ideias de Straforini (2012, p.108) que reforçando o mergulho no cotidiano o defende como “encontrar sentidos, narrativas, traduções,

transgressões, recontextualizações nos fazeressaberes dos sujeitos praticantes”. Ainda corroborando com o pensamento desse autor reiteramos a importância dessa vivência, quando aponta, nessa mesma obra, uma reflexão do estudioso, Carlos Eduardo Ferraço, sobre a escola, onde se infere que “viver o seu cotidiano, inclui além do que é formal, e tradicionalmente estudado, todas as dinâmicas estabelecidas” (2003, p.75).

Diante desse prisma acreditamos que quando se trata especialmente da atuação do professor de Geografia no ensino, a ação na escola facilita o desenvolvimento dos princípios dessa ciência, uma vez que em contato direto e permanente com os alunos se permite muitas leituras de mundo e se propõe inúmeras outras, já permeados pelas dificuldades diversas que o espaço de trabalho apresenta. Experimenta-se e confronta-se aqui, as diferenças entre as discussões no ambiente acadêmico e nos espaços onde as teorias são aplicadas. Resaltamos que percebemos as discussões em ambos ambientes como relevantes e interligadas, mesmo tendo a consciência de que muitas pesquisas realizadas demonstram opiniões de professores insatisfeitos com aquilo que os foi repassado nas universidades. Novamente somos levados à corroborar com Pereira, que salienta que:

A geografia escolar, deve potencializar a relação com a geografia disciplinar trazendo os exercícios formalizadores que permitem robustecer a cognição do espaço (em qualquer de seus níveis). No sentido vigotskiano, deve ser fortalecida “a inter-relação” entre o que se reconhece como abstrações espontâneas e aquelas abstrações que são consideradas próprias de uma disciplina científica (2013, p.203).

“Daí a necessidade de pensar esta prática – e a escola como o seu lugar privilegiado – mediante seus processos instituídos/ instituintes: a situação e a função da escola pública e a dimensão psicopedagógica do

processo de ensino-aprendizagem” (COUTO, 2011, p.27). De outro modo salientamos, e é preciso que se diga, que nesse processo não nos restringimos ao professor, o giz, a turma e o quadro. É preciso ultrapassar esses limites como bem defende Pires (2012, p.17), que “compreender a prática pedagógica do professor de Geografia implica partir do entendimento de que cada ação, cada gesto, cada palavra, estão imediatamente inseridos num contexto maior, que transcende a sala de aula: a escola”.

O professor frente as demandas do ensino

Definido o entendimento de que a escola deve se apresentar como palco principal da atuação do profissional professor, se coloca diante do mesmo algumas necessidades e ou etapas que ainda hoje são vistas por muitos docentes, como algo trabalhoso, difícil e até mesmo conflitante, o planejamento, como pontua Cavalcanti:

Ao pensar em qualquer conteúdo a ser tema de estudo no ensino de Geografia na escola básica, seja no ensino fundamental ou médio, depara-se com a necessidade, nem sempre assumida por todos os professores, de tomar decisões prévias e refletidas a respeito do que fazer: planejar o ensino daquele conteúdo escolar, com autonomia, articulando as ações docentes a um projeto maior, referente ao seu propósito e não se rendendo acriticamente ao que já está estabelecido e convencionado (2014, p.27).

É inegável a rara importância dessa fase no processo da atuação como professor, especialmente quando se trata do docente em Geografia, pois é nesse instante que além de se organizar conteúdos e métodos, também se apresentam reflexões sobre as concepções políticas, sociais, ambientais e econômicas. Entendemos assim, que todo cuidado é necessário nesta etapa, uma vez que aqui se constrói também, paulatinamente um formador de opiniões. Numa outra visão pode-se dizer que esse também é o momento de construção da identidade do professor, uma vez que segundo Pimenta:

A identidade também se constrói pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida o ser professor (2012, p.20).

Nesse aspecto a discussão sobre os saberes docentes é extremamente salutar, uma vez que é preciso reconhecer as competências e habilidades que o profissional professor usará em seu cotidiano escolar. Cabe destacar que no fim do século XX (pós década de 80) se ampliou as pesquisas sobre os saberes docentes, assim como de um modo geral, cresceu qualitativa e quantitativamente nos últimos anos as pesquisas sobre formação de professores. Encontramos nas ideias de Tardif importantes contribuições que vão de encontro ao que pensamos sobre tais saberes:

Devo dizer inicialmente que, para mim, a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão, de maneira mais específica. Em todos esses anos, sempre situei essa questão do saber profissional no contexto mais amplo do estudo da profissão docente, de sua história recente e de sua situação dentro da escola e da sociedade (2002, p.10).

Permeando essa reflexão podemos inferir que o saber precisa considerar a identidade pessoal e profissional, suas respectivas experiências. Enfim é preciso buscar inicialmente a inter-relação entre vários fatores na docência. De certo modo depreende-se que o saber docente se configura na soma de diferentes saberes produzidos na academia, na sociedade, na escola, enfim, em diferentes segmentos. Importante ressaltar que Tardif (2002, p.33) nesse ínterim, salienta que “o saber docente se compõe, na verdade, de vários saberes provenientes de

diferentes fontes. Esses saberes segundo ele são os saberes disciplinares, curriculares, profissionais (incluindo os das ciências da educação e da pedagogia) e experienciais”.

Avaliando o que estabelecemos até aqui, é possível no mínimo, sugerir que ensinar Geografia é antes de mais nada vivenciar as atividades e os muitos desdobramentos na escola, ou seja preencher também o espaço idealizado e vivido pelo aluno. Nesse sentido Cavalcanti (2014, p.29) destaca que “a Geografia na escola deve ter um ‘link’ com a geografia do aluno, na convicção de que só assim ele terá alguma relação de sentido com a matéria de ensino formalizada”. Paralelo a isso é necessário ao professor de Geografia mobilizar diferentes saberes, discuti-los, conectá-los e colocá-los em prática. Não é difícil perceber à luz das várias considerações expostas, que os princípios da ciência geográfica estão atrelados às muitas retóricas e práticas educacionais, como por exemplo o sentido de se analisar e encaminhar o pensamento sobre a didática.

Defendemos que o ensino de Geografia deva ser capaz de construir um olhar espacial focado na compreensão da sociedade e de suas múltiplas manifestações. Seguindo essa lógica, onde o professor deriva de múltiplas manifestações e influências, Richter (2013, p.108) enfatiza que “o processo de ensino de Geografia, na educação básica, requer do docente a integração de três elementos fundamentais para a realização de seu trabalho: o conhecimento científico, os saberes da prática pedagógica e o exercício da pesquisa”. Saliemos assim que a execução dessa integração seja acompanhada de uma visão de mundo, preocupada com seu dinamismo atual e que permita enxergar e interpretar em escalas, as manifestações no espaço. Manifestações estas que precisam ser vistas com o mesmo rigor e cuidado, numa visão “integradora” dos aspectos socioeconômicos e físico-naturais.

As Dificuldades Do Caminho, No Ensino Das Temáticas Físico-Naturais

Todo aquele processo da Escola Tradicional da Geografia que remetia à oralidade descritiva e reprodução sobre o espaço geográfico de modo passivo, começa a partir de fins da década de 1970 à ser contestado por uma parte de representantes dessa ciência, e a dividir espaço com reformulações de grande notoriedade, dando enfoque extremamente crítico. Entretanto, num diálogo um pouco diverso, mas coerente, Afonso & Armond (2009, p.01) explicam que, “parte dessa situação pode ser identificada através da trajetória do próprio pensamento geográfico brasileiro das últimas décadas”.

Segundo os mesmos autores, os encaminhamentos ocorridos a partir do final dos anos 70, possibilitou notável mudança nas prioridades de temas curriculares na Geografia. Em síntese, acreditam que o expansionismo da Geografia Crítica, com caráter muitas vezes político-social serviram de bandeiras que subsidiaram não só os encontros científicos como o Encontro Nacional de Geógrafos (ENG), mas também reformas contundentes e amplamente discutíveis no seio da Associação de Geógrafos Brasileiros, no fim da década de 1970. Sem sombra de dúvidas isso gerou reflexo no exercício do ensino da área física da Geografia e ampliou a dicotomização com a área humana. Prova evidente disso é a percepção que se têm quando lembramos da Geografia dos bancos escolares da década de 1980 no Brasil, onde a separação do humano e do físico era latente, restringindo a ciência geralmente à análise histórico-mecanicista e divisionista das regiões ou à caracterização físico-natural. Tal situação levou indubitavelmente ao aprisionamento da referida Geografia Física em si mesmo, e conferiu um ensino-aprendizagem baseado em questionários que tratavam os aspectos físicos dissociados dos humanos. Notamos aqui, que no mínimo, essa condução

da ciência geográfica gerou severas dúvidas quanto à sua real funcionalidade. De qualquer modo é inegável que a década de 1970, guardadas as diferenças de concepções, constituiu um marco no processo de rediscussão da Geografia.

Ainda corroborando o pensamento de Afonso & Armond (2009), deveras importante ressaltar que no pós década de 1990 os ventos que sopraram advindos da preocupação ambiental com o planeta, contribuíram de certo modo para que a Geografia Física fosse novamente reintroduzida nos mais diferentes debates, ainda que os fenômenos fossem tratados mais na esfera do propagandismo midiático. De qualquer modo a necessidade de se debater as questões físicas passou a ser vital, e reconhecer a importância de sua relação com o quadro humano, indiscutível. Esse prisma geográfico do início do século XXI deu certa tranquilidade aos cientistas da área física que puderam avançar um pouco mais nas pesquisas e consequentemente produzir materiais teóricos que acabaram sendo incorporados nos livros didáticos, constituindo-se ferramentas do ensino de Geografia. Ainda assim, cabe ressaltar que pesquisas envolvendo o ensino de Geografia e as temáticas físico-naturais, estão muito abaixo daquilo que se espera significar, como aponta Moraes:

Uma breve análise das pesquisas desenvolvidas sobre o ensino das temáticas físico-naturais do espaço geográfico em eventos significativos no contexto geográfico confirmam a lacuna existente na área de geografia física em relação às pesquisas desenvolvidas sobre o ensino de geografia e, na área do ensino de geografia, quanto aos temas físico-naturais. (2013, p.19).

A Relação Relevância X Trabalho De Campo: Realidade E Possibilidades Em Mato Grosso

Nas escolas do ensino médio da rede estadual de Mato Grosso a discussão das

temáticas físico-naturais, em especial do relevo objeto principal de nossa tese de doutoramento, aparentemente se restringiram à sala de aula, bem como à reprodução do rigor técnico dos materiais apostilados e dos livros didáticos. Pudemos observar também que importantes particularidades físicas locais têm sido deixadas em segundo ou terceiro plano na análise do professor de Geografia do ensino médio. Depreendemos que tal retrato se deve em grande parte a quase inexistência de trabalhos de campo auxiliando esse docente na construção do ensino.

Não é descabido afirmar que essa situação seja muito semelhante ao quase abandono da observação, ou contemplação como também era chamada pela Geografia Clássica. Confirmando essa ideia de maneira contundente, Gomes nos explica que:

Nos anos mais recentes, no entanto, esse procedimento foi aos poucos sendo relegado e passou mesmo a ser malvisto, como se a observação nada pudesse nos ensinar. Atualmente, a tendência mais valorizada é criar quadros teóricos cada vez mais complexos e enfeitados de muitos novos conceitos e expressões sem que isso, entretanto, mantenha qualquer correspondência necessária com um quadro de análise empírico (2013, pp.8-9).

Podemos observar e concordar, ainda na concepção do mesmo autor que, o trabalho de campo em Geografia, algo que acreditamos e defendemos como primordial, se transformou em um procedimento metodológico secundário, momento de coleta de dados ou simples recurso pedagógico. Evidentemente essa condição dificulta sobremaneira a integração dos três elementos que outrora julgamos necessário segundo Richter (2013, p.108).

Devemos entender o trabalho de campo como a real materialização de tudo aquilo que foi discutido em sala de aula no ambiente escolar. No âmbito geográfico se definem como uma estratégia de ensino

reconhecidamente eficaz e necessária para que possa existir o contato entre ação e conhecimento. “Essa metodologia é fundamental para a compreensão e a construção do conhecimento geográfico assim como para a articulação dos diferentes conteúdos escolares, pois aproxima o aluno da realidade para além do visível” (BACHELLI, 2014, p. 210). Para Lopes (2010) os trabalhos de campo, além de propiciarem a interdisciplinaridade, oportunizam aos professores ao estabelecerem a relação teoria e prática, tornar muito mais significativo o processo de ensino-aprendizagem. Quando analisamos o Estado de Mato Grosso no contexto da possibilidade de estudo geográfico que integre o relevo com os trabalhos de campo, vislumbramos uma situação extremamente rica de conteúdos e formas a se explorar. Partimos da premissa de que as dificuldades impostas pelo escopo teórico que trata o relevo, são substancialmente despotencializadas quando se coloca o aluno diante das formas, ou seja, quando realmente no campo, se depara com aquilo que se imaginava dentro da sala de aula.

Lamentavelmente, a realidade permitimos com certa ousadia, enxergar o viés do relevo local, com o mesmo bastião sugerido por Gomes (2013, p.09), onde o autor descreve que, “as imagens perderam seu lugar como elemento de análise; no máximo, elas são tomadas como exemplos, meras ilustrações de propósitos autônomos”. Em muitos casos elas foram literalmente abandonadas mesmo, perdendo espaço para uma tecnologia que interpreta localidades e realidades muito distantes, em detrimento de um conhecimento que esteja mais próximo.

Por fim, de antemão, nossa atuação profissional na docência em Mato Grosso nos dá tranquilidade em confirmar não só a situação de abandono descrita anteriormente, como a de diagnosticar o “modo relegado” como as temáticas físico-naturais, especialmente o relevo, vêm sendo tratadas na Geografia Escolar, mesmo diante de um cenário tão rico e diverso de formas.

Desse modo a preocupação está em analisar, como esse descaso e o modo como são tratadas as temáticas físico-naturais no contexto da escala local pela ciência geográfica, repercute na depreciação do ensino. Ainda que preliminarmente, podemos afirmar que as dificuldades no ensino das temáticas físico naturais em Geografia é facilmente identificada, irrefutável e que deve ser alvo de investigações científicas como estas, que possibilitem compreender esse cenário e seus desdobramentos e ou contradições.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A.E.; ARMOND, N. B. Reflexões sobre o ensino de geografia física no ensino fundamental e médio. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia (ENPEG). 30/08 a 02/09. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2009.

BACHELLI, D. A potencialidade do trabalho de campo no ensino de geografia. In:

CAVALCANTI, L.S. A metrópole em foco no ensino de geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: CAVALCANTI, L.S.; PAULA, F.M.A.; SOUZA, V. C.(orgs.). Ensino de geografia e metrópole. 1ª ed. Goiânia: Ed. América Ltda, 2014.

COUTO, M.A.C. Método dialético na didática de Geografia. In: CAVALCANTI, L.S.; BUENO, M.A.; SOUZA, V. C.(orgs.). Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de geografia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2011.

GOMES, P.C.C. O lugar do olhar: elementos para uma geografia da visibilidade. Rio de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2013.

LOPES, C.S. O professor de geografia e os saberes profissionais: o processo formativo e o desenvolvimento da profissionalidade. Tese (doutorado), São Paulo, Universidade de São Paulo, Programa de pós-graduação em Geografia Humana, 2010.

MORAIS, E.M.B. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da geografia escolar. In: CAVALCANTI, L. de S. (org.). Temas da geografia na escola básica. 1ª ed. Campinas: Ed.Papirus, 2013.

PEREIRA, M.G. Conhecer e aprender o espaço: considerações prévias a um processo de intervenção pedagógica. In: CAVALCANTI, L. S. (org.). Temas da geografia na escola básica. 1ª ed. Campinas: Ed.Papirus, 2013.

PIMENTA, S.G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido

(org.). Saberes pedagógicos e atividade docente. 8ª ed. São Paulo: Ed.Cortez, 2012.

PIRES, L. M. Da formação inicial ao exercício da profissão docente: entre desafios, perspectivas e práticas no cotidiano do professor de Geografia In: Revista Brasileira de Educação em Geografia. Cadernos, v. 2, n 4. Campinas: São Paulo, 2012.

RICHTER, D. Os desafios da formação do professor de geografia: o estágio supervisionado e sua articulação com a escola. In: SILVA, E.I.; PIRES, L.M.;(orgs.). Desafios da didática de Geografia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2013.

STRAFORINI, R. O ensino de geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: um olhar a partir dos registros de classes de seus sujeitos praticantes. In: BENTO, I.P.; OLIVEIRA, K.A.T.;(orgs.). Formação de professores: pesquisa e prática pedagógica em geografia. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2012.

TARDIF, M. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis: Ed. Vozes, 2002.

O ENSINO DO CONTEÚDO ÁFRICA NAS AULAS DE GEOGRAFIA

PROPOSTA DE INTERVENÇÃO A PARTIR DO PIBID

Rafael Denis Teixeira da Cunha
Estudante de graduação em Geografia UFG
rafaelcunha.geo@gmail.com

Rafael Alonso Jeronimo Corvalan
Estudante de graduação em Geografia UFG
rafael_corvalan@hotmail.com

Mariana Brockes Campos
Estudante de graduação em Geografia UFG
marianabrockes@hotmail.com

RESUMO

O presente artigo analisa a presença e a forma como o conteúdo África vem sendo desenvolvido nas aulas de Geografia da educação básica a partir da criação da Lei 10.639 e busca desenvolver uma proposta de intervenção pedagógica onde este conteúdo pode ser desenvolvido de forma a não repetir uma visão eurocêntrica, desmistificando assim, visões ideológicas que pouco refletem a realidade deste continente. Nosso ponto de partida se dá a partir da experiência desenvolvida dentro do subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID. Tal programa contribui para formação dos futuros professores e oportuniza aos estudantes um maior e mais profundo contato com o ambiente escolar e consequentemente com a sala de aula por meio da orientação de professores do ensino básico que se vinculam ao programa. Na elaboração desta proposta de intervenção buscou-se que os alunos reconstruíssem conceitos sobre o continente africano desmistificando estereótipos e preconceitos que povoam o tema. A importância deste conteúdo é perceptível visto que muito de nossa cultura é herança de povos africanos. Para isso, faz-se necessário um olhar diferente do criado pelo colonizador e sim olhar que parta da realidade do conhecimento africano, é crucial que os alunos tenham uma visão menos eurocêntrica do mundo, uma vez que nosso próprio continente não está situado na Europa e possui particularidades que muitas vezes são deixadas de lado pelos livros e professores.

Palavras-chave: África, conflitos étnicos, PIBID, Geografia.

Introdução

O presente artigo analisa uma experiência metodológica desenvolvida dentro do subprojeto de Geografia do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência). Esta experiência traz como eixo central a análise e discussão sobre uma

proposta de intervenção sobre o conteúdo África nas aulas de Geografia.

Na atualidade discute-se a presença e a forma como o conteúdo África vem sendo desenvolvido nas aulas de Geografia da educação básica. Tal reflexão surge a partir da criação da Lei 10.639. A criação de uma lei para o estudo específico de apenas

um continente pode ser uma leitura errada do estudo dos continentes, pois todos os continentes têm importância igualitária, já que um está ligado intrinsecamente ao outro, haja vista que uma cultura sempre interfere direta ou indiretamente em outra. Porém, entende-se que a seleção do continente é um reflexo da influência da cultura africana sobre a brasileira visto que na lei o que se torna obrigatório é o ensino sobre história e cultura afro-brasileira e não o ensino sobre história e cultura africana.

Buscando analisar e refletir sobre como o conteúdo África pode ser desenvolvido de forma a não repetir uma visão eurocêntrica e também de forma a desmistificar visões ideológicas que pouco refletem a realidade deste continente este artigo se propõe a investigar uma proposta de intervenção pedagógica para as aulas de Geografia da educação básica. Os estudos das civilizações e culturas ocorrem para que possamos conseguir observar a “evolução” dos pensamentos, para vermos as misturas das culturas e conseguirmos compará-las, para percebermos como cada uma adquiriu seus conhecimentos e também pela influência que estas desempenham na nossa cultura.

Nosso ponto de partida se dá a partir da experiência desenvolvida dentro do subprojeto de Geografia do PIBID. Tal programa contribui para formação dos futuros professores e oportuniza aos estudantes um maior e mais profundo contato com o ambiente escolar e conseqüentemente com a sala de aula por meio da orientação de professores do ensino básico que se vinculam ao programa.

Os estudantes de licenciatura e participantes do PIBID possuem um grande ganho profissional obtido pelas experiências nas escolas e na graduação. Há uma orientação de um professor supervisor designado pelo programa para juntamente com os estudantes das licenciaturas discorrerem sobre as metodologias de ensino e as didáticas que podem ser utilizadas nas

aulas. Não somente os conhecimentos na sala de aula podem ser vivenciados pelos pibidianos também tem os planejamentos de aulas, leituras e discussões, materiais bibliográficos, conselho de classe, eventos culturais entre outros que podem ser vivenciados por eles. O que podemos concluir que para o aperfeiçoamento da profissão temos que contar com profissionais da escola e da universidade que estejam dispostos a compartilhar suas experiências.

Metodologia

A fim de alcançarmos os objetivos propostos para este trabalho, desenvolveram-se alguns procedimentos de pesquisa: revisão bibliográfica, assim como levantamento de filmes e documentários sobre o tema abordado; observação na escola campo e em sala de aula buscando nesta etapa definir estratégias metodológicas para realizar as aulas de intervenção; e por fim, a realização das aulas de intervenções.

Resultados e discussão

O ensino de África nas escolas da educação básica começou oficialmente a partir da Lei nº 10.639, que torna obrigatório o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à história do Brasil. A obrigação do ensino do conteúdo África e o ensino específico desse continente ocorre em virtude da influência da cultura africana sobre a nossa cultura e nos desafia a procurar conteúdos fora dos livros didáticos, uma vez que a grande parte dos livros didáticos trazem somente as características físicas do continente e sua realidade durante e após o colonialismo, como se a cultura

africana ou até mesmo o continente africano surgisse somente a partir da chegada dos colonizadores que “civilizaram” e exploraram os povos autóctones.

A partir da Lei 10.639 e sua conseqüente aplicação no espaço escolar busca-se um ensino do conteúdo África com uma abordagem diferente, na qual não se prioriza apenas a África pós-colonizadores, mas sim a África em sua essência, mostrando sua importância, influência e interferência no mundo, construindo juntamente com os alunos a origem da humanidade.

Tal perspectiva vai de encontro com a proposta de Lopes (1995) sobre a “pirâmide invertida”. Para o autor a historiografia deste continente tem sido dominada por uma interpretação simplista e reducionista. Neste sentido, Lopes (1995) propõe uma série de mudanças entre elas à sobrevalorização das coisas africanas e subvalorização da influência externa. O autor destaca ainda que a pirâmide invertida também pode ser percebida nas práticas educativas (na sobrevalorização da história e da identidade africana o que é positivo, mas entendendo que pode sim haver representações equivocadas e idealizadas sobre o conteúdo África). Assim, os professores devem tomar muito cuidado ao trabalhar o tema para não impedir uma reflexão ou posição crítica dos alunos sobre a história, a cultura e a relação do continente com o Brasil.

Um olhar sobre a África a partir da Pangeia

No segundo semestre do ano letivo de 2015 a partir das atividades desenvolvidas dentro do subprojeto de Geografia do PIBID, um grupo de estudantes de licenciatura em Geografia foi para uma escola da rede municipal de educação de Goiânia para iniciarem suas atividades de acordo com o cronograma deste subprojeto. A escola-campo desta investigação localiza-se na região Noroeste de Goiânia, uma região

periférica da cidade e assim como as demais escolas do município está organizada em Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano (GOIÂNIA, 2012).

Paralelamente a inserção dos estudantes na escola-campo iniciou-se a elaboração de uma proposta de intervenção pedagógica. Nesta etapa da investigação foram utilizadas como referências as obras de Wedderburn (2005) e Pereira (2006). Esses autores discutem entre outros aspectos o processo de hominização, abordam as particularidades do continente, suas diversidades linguística, cultural e física, trazem informações extremamente interessantes sobre as sociedades africanas que existiam antes do processo de colonização e imperialismo, discutem sobre a questão do racismo e da descolonização, e levantam informações sobre as novas bases do ensino de África.

Como o público alvo são alunos de ensino fundamental na proposta de intervenção pedagógica pensou-se na importância em trabalhar com o suporte de mapas e imagens para que haja uma melhor abstração do mundo e do continente trabalhado, não esquecendo a importância de textos e de discussões sobre o assunto na sala de aula para que tenham um melhor aprendizado e uma maior abstração do conteúdo estudado.

Dentro da perspectiva da proposta de intervenção pedagógica as imagens usadas podem variar, porém, devem cumprir sua função no sentido de propor um novo olhar sobre o continente africano. A primeira imagem pensada pelo grupo seria uma que mostrasse o mundo em sua origem: a Pangeia. A utilização desta imagem tem a pretensão de apresentar o mundo como um só, mostrando que somos apenas um desde o início e assim começar a desconstruir os preconceitos e construir pensamentos mais abertos, abrangentes e acolhedores de uma nova cultura.

Após este primeiro passo, entende-se ser de fundamental importância enfatizar que a África é o berço da humanidade. Para isso,

a proposta segue no sentido de mostrar como a humanidade surgiu a partir desse continente; o processo de migração inicial a partir da África para as demais regiões do planeta. Nesta perspectiva, Wedderburn (2005) destaca que a África é onde surgiu a consciência humana e onde se elaborou as experimentações que conduziu a vida em sociedade, desta forma, no momento de se ensinar sobre os primeiros movimentos migratórios as imagens que representam o processo de migração inicial da África para as demais regiões do planeta são um importante método de ensino e aprendizagem.

Na proposta de intervenção faz-se necessário integrar a Geografia com a História, mostrando os períodos e as razões de tais processos migratórios e apresentando as características físicas do continente que interferem nos processos de migração e de fixação de um povo em um determinado território. Após essa apresentação das características físicas, pode-se discutir como elas podem interferir nos povos, nas culturas, nas guerras, nas conquistas de territórios e etc.

Como proposta para finalização deste primeiro momento da intervenção é necessário fazer uma nova periodização africana que faz uma articulação entre passado, presente e futuro e, com isso, trazer uma linearidade que facilita o aprendizado e a abstração do mundo real. O que estaria dentro dessa proposta de periodização seria: o processo de hominização, o povoamento do continente africano pela humanidade arcaica, os êxodos do continente e consequentemente povoamento do planeta, os processos de migração interafricana, o processo de construção dos primeiros estados burocráticos da história, as lutas e rivalidades políticas entre povos e nações africanas, os expansionismos interafricanos desde a antiguidade até a contemporaneidade, as invasões do exterior trazendo o colonialismo, o processo de independência, as atuais situações políticas dos Estados

e a diáspora africana. Buscando sempre a relação com a Geografia que esta indiscutivelmente interferindo diretamente em cada um desses pontos mostrados.

Nesta perspectiva, Hernandez (2005) destaca que a África não é um continente cindido em duas partes incomunicáveis e muito menos, não há uma homogeneidade de quando falamos de África Subsaariana. A autora apresenta críticas à natureza de um imaginário social de desprezo do Ocidente “civilizado” por um continente sem história, apresentando uma articulação entre colonialismo e racismo. Tal perspectiva nos mostra também as raízes das justificativas para a arbitrariedade e opressão presentes nas relações estabelecidas entre ocidentais e os africanos desde o século XV e propõe novas bases para o ensino deste continente, tais como:

- as escrituras de autores – manuscritos europeus – que registraram impressões sobre as instituições econômicas políticas e sociais e as relações destas com os territórios que ocupavam.

- através da arqueologia do continente africano (cerâmicas, peças de osso – objetos-testemunho) que guardam valiosas informações e ajudam a identificar a complexidade técnica e artística dos povos que sempre povoaram este continente.

- a tradição oral: o desenvolvimento da metodologia da coleta, transmissão e interpretação das informações obtidas, sendo uma importante fonte para a reconstrução histórica das civilizações predominantemente orais.

Por fim, Hernandez (2005) destaca que os conteúdos da narrativa contribuem para identificar as origens das diferentes organizações sociais e políticas e a natureza dos movimentos migratórios. Serve também para compreender as mudanças históricas dos séculos XVIII e XIX dos povos majoritariamente ágrafos.

As civilizações africanas e seus desafios atuais

O segundo momento desta proposta de intervenção buscou desmistificar a ideia de que o continente africano inicia sua história com a chegada dos colonizadores europeus. Para isso, fez-se necessário o estudo da África anterior a sua colonização. PEREIRA (2006) debate a historicidade africana e como ali se iniciou toda a vida humana, e esta, foi uma das bases para estruturar este momento da intervenção. Pesquisou-se assim, desde o aparecimento dos primeiros grupos humanos na África - tida como berço da humanidade – até a ascensão e declínio de grandes impérios como o Egípcio e o Etíope, estabelecendo as relações econômicas anteriores ao período de colonização. Por meio da pesquisa foi possível perceber que as redes comerciais atravessavam o deserto do Saara apoiando-se em cidades que serviram como nós para sua manutenção, e também, levavam mercadorias para a Europa criando possibilidades de relações comerciais na África pré-colonial.

Durante a elaboração desta intervenção houve dificuldades por parte do grupo, inicialmente foi necessário levantar o material para o trabalho didático e assim, conseguir ligar a África pré-colonial, seu desenvolvimento, história e cultura a África atual. Por meio destas investigações foi possível perceber a existência de povos milenares as margens do Rio Omo, possibilitando a ligação entre África pré-colonial e África atual.

Na última etapa da proposta desenvolveu-se o conceito de conflitos étnicos. LUNARDON (2010) define conflitos como guerras civis, onde as principais razões são políticas, econômicas e sociais. Por sua vez, PEREIRA (2006) afirma que para compreender os atuais conflitos étnicos no continente africano é necessário conhecer a diversidade de etnias neste continente e sua forma de colonização.

Após trabalhar em duas salas de nono ano do ensino fundamental foi possível notar diferentes reações. Na primeira sala, apesar das diferentes posturas dos alunos, houve uma maior participação, os quais buscavam responder as perguntas problematizadas pelos professores. Já na segunda sala inicialmente os alunos se encontravam um pouco dispersos, porém no decorrer da aula e a utilização dos recursos elaborados para esta etapa, dentre eles, um vídeo sobre os massacres ocorridos em Ruanda durante o ano de 1994, bem como a utilização da problematização do conteúdo em torno destes recursos fez com que os alunos fossem se interessando mais pelo tema.

Ao trabalhar com imagens de paisagens do continente africano, tais como, as pirâmides egípcias, as civilizações ao longo do rio Omo, e as do conflito em Ruanda, foi possível perceber o despertar da curiosidade dos alunos. Ao final da proposta foi aplicada uma atividade com temas relacionados as aulas, assim, foi possível analisar, a aprendizagem dos conteúdos que foram estudados. A maior parte dos alunos responderam todas as questões que foram trabalhadas, e neste momento o grupo Pibid dividiu-se entre os alunos da sala buscando sanar eventuais dúvidas.

Considerações

Ao elaborar esta proposta de intervenção buscou-se que os alunos pudessem construir novos conceitos e olhares sobre o continente africano, desconstruindo estereótipos e preconceitos que povoam o tema, tais como o de pensar que a África é um só país, composta de um único povo, baseada em uma única cultura, composta somente por negros, com uma única religião que inclusive é incompreendida dentro de um olhar enquadrado no modo eurocêntrico de se viver; pensar que o clima africano é somente o desértico, que o solo e a vegetação são po-

bres, que em todos os cantos do continente há falta de água, que em todo o continente a pobreza assola a população e o que é mais gritante: pensar que o continente africano sempre apresentou sua realidade atual, mesmo antes da colonização.

A proposta de intervenção buscou inserir uma periodização no ensino do conteúdo África. Tal proposta gira em torno das nossas reflexões sobre o conteúdo e também em torno da importância da história da África pra humanidade e na influência do continente na cultura brasileira e nas demais culturas do mundo. Exemplos dessa importância é o fato de a África ser o berço da humanidade, a importância da África na Idade Moderna principalmente no que diz respeito ao período da escravidão, as inúmeras influências que os africanos e suas culturas exerceram no Brasil e que estão arraigadas nos hábitos culturais até os dias atuais; a importância do continente na contemporaneidade, perpassando pelo imperialismo, os processos de independência e as interferências do continente na geopolítica atual. Tudo isso, relacionando a História e a Geografia, enfatizando a importância do espaço nos processos e períodos abordados.

Tal importância deste conteúdo é perceptível visto que muito da cultura brasileira é herança dos povos africanos. Para isso faz-se necessário um olhar diferente do criado pelo colonizador e sim que parta da realidade do conhecimento africano, é crucial que os alunos tenham uma visão menos eurocêntrica do mundo, uma vez que o continente americano, por exemplo, não está situado na Europa e possui particularidades que muitas vezes são deixadas de lado por livros e professores.

HERNANDEZ, Leila Leite. A África na sala de aula: visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro, 2005.

LOPES, Carlos. A Pirâmide Invertida - historiografia africana feita por africanos. In Actas do Colóquio Construção e ensino da história da África. Lisboa: Linopazes, 1995.
Referência:

LUNARDON, Jonas Araujo. Conflitos armados contemporâneos na África Negra e suas causas. Monografia. Departamento de Economia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2010.

PEREIRA, José Maria Nunes. África um novo olhar. Rio de Janeiro: Cadernos Ceap, 2006.

WEDDERBURN, Carlos Moore. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil. Brasília: Mec/bid/unesco, 2005.

REFERÊNCIAS

GOIÂNIA. Secretaria Municipal de Educação. Proposta Político-Pedagógica para Educação Fundamental da Infância e da Adolescência. Goiânia, 2012.

ACESSIBILIDADE URBANA E ENSINO DE GEOGRAFIA NA CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA

Edna Maria Ferreira de Almeida
Universidade Federal de Goiás
edna_ipo@hotmail.com

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre a acessibilidade urbana e o ensino de geografia partindo da importância de ensinar cidadania na sala de aula, instigando os alunos há uma conscientização do seu papel na sociedade. A pesquisa possui cunho estritamente teórico e tem como objetivo discutir e reforçar a importância de trabalhar cidadania nas aulas de geografia. Pretende-se com os resultados deste trabalho, reforçar e ensinar os alunos a exercer a cidadania com mais consciência e eficiência a partir da acessibilidade urbana.

Palavras-chave: acessibilidade urbana, ensino de geografia, cidadania

Introdução

O ensino de geografia possui papel fundamental na formação do cidadão, pois leva o aluno a compreensão e conscientização sobre seus direitos e deveres na sociedade. Diante disso, a pessoa com deficiência física e os que possuem mobilidade reduzida tem direito a acessibilidade urbana e, consequentemente, direito ao espaço da cidade, exercendo assim, sua cidadania.

Pode dizer-se, que a acessibilidade é o conjunto de adaptações do ambiente físico que resulta-se, na possibilidade de utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço mobiliário e equipamentos urbanos como afirma a lei 10.098/2000, permitindo o cidadão viver dignamente exercendo o direito a cidade.

Acessibilidade tem sido um tema relevante e está ficando cada vez mais necessário abordá-lo nos mais diferentes espaços, assim como no ambiente escolar, contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes e atuantes. Faz-se necessário, que as pessoas entendam, percebam e aceitem que todos tem que ter acesso, e consequentemente o direito a cidade.

Para Cavalcanti (2012, p.115) a “formação dos jovens tem papel relevante no destino da sociedade. É relevante que os professores considerem que seus alunos (jovens) serão a população adulta do país nos próximos anos”.

A observação da autora nos remete a pensar na importância do ensino de geografia na formação e conscientização desses jovens, pois os mesmos poderão contribuir

e reivindicar por uma sociedade igualitária. Vale ressaltar que quando o aluno aprende a exercer sua cidadania a partir da acessibilidade urbana, o mesmo tem a oportunidade de lutar pelo direito a cidade, e refletir sobre o direito do próximo, numa visão inclusiva, visando direito igualitário a todos, independente da pessoa possuir alguma deficiência ou não.

A atual pesquisa constitui-se como parte do projeto de pesquisa de mestrado, possuindo cunho estritamente teórico, e a mesma justifica-se, pelo fato de ser professora de geografia na educação básica, trabalhar com jovens, e diante disso foi percebido que a acessibilidade urbana é uma temática não trabalhada ou pouco trabalhada na disciplina de geografia.

Partindo dessa ideia, podemos formular as seguintes questões: A acessibilidade trata essencialmente do espaço. Acessibilidade se dá ao deslocar-se em um espaço, estando relacionada diretamente com as práticas espaciais. Como abordar esse tema no ensino e que resultados eu posso ter, a partir do ponto de vista da aprendizagem dos alunos? Como o ensino na escola pode contribuir para os alunos construírem concepções de cidadania a partir da acessibilidade urbana?

O presente trabalho tem como objetivo discutir e reforçar a importância de trabalhar cidadania nas aulas de geografia a partir da acessibilidade urbana.

Acerca dos caminhos metodológico para a elaboração do trabalho, o mesmo possui cunho estritamente teórico, sendo embasado em autores como: Cavalcanti, Callai, Carlos, Lefebvre, Souza, entre outros, objetivando identificar contribuições teóricas relevantes para se abordar a acessibilidade urbana no ensino de geografia.

Pretende-se com os resultados alcançados no desenvolvimento da pesquisa, reforçar o ensinar o aluno enquanto cidadão a exercer a cidadania com mais consciência e eficiência a partir da acessibilidade urbana.

Ensino de Geografia e sua importância na formação de jovens cidadãos

O ensino de geografia é de suma importância na formação do jovem cidadão, pois leva o aluno a compreensão do lugar em que vive, oportunizando o mesmo, a conscientização sobre seus direitos e deveres enquanto cidadão participante da cidade, destacando assim, um entendimento geográfico voltado para participação do aluno na sociedade, oferecendo-lhe, a possibilidade de aplicar na prática o conhecimento adquirido em sala de aula.

Para Cavalcanti (1992, p. 47) “O ensino de Geografia contribui para formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos”.

O ensino de geografia incorpora papel importante na construção do conhecimento, sendo assim, leva o aluno à conscientização do seu papel enquanto cidadão, cidadão este, conscientes de suas ações na sociedade na qual está inserido.

Para Callai (2005, p.2014)

Se a escola é o lugar onde as crianças e os jovens devem ter acesso ao conhecimento produzido pela humanidade, nós professores precisamos compreender o que e por que estamos querendo ensinar um ou outro tema. Daí que a Geografia, por meio das competências e habilidades que podem ser desenvolvidas, seja um conjunto de saberes que pode levar o aluno a construir a sua cidadania. (CALLAI 2015, p.2014)

Segundo a reflexão de Callai, é papel nosso enquanto professor, contribuir para que o aluno venha construir sua cidadania, pois quando o professor pensa no saber geográfico para formação cidadã, podemos destacar a importância de formar o aluno enquanto indivíduo, ciente de suas práticas cotidianas.

Cavalcanti (2012) afirma que cidadão é aquele que pode exercer o seu direito a ter direitos, sendo assim, direitos esses civis,

políticos e sociais. O cidadão que possui conhecimento dos seus direitos e deveres é levado ao exercício de cidadania.

Os direitos e deveres podem estar relacionado a liberdade de ir e vir, ou até mesmo respeitar os espaços das outras pessoas.

Quando nos referimos a respeitar o espaço das outras pessoas, podemos reportar ao direito da pessoa com deficiência física, que obtém o direito a cidade e conseqüentemente o direito de ir e vir, necessitando assim de um espaço que contemple acessibilidade urbana.

“O exercício de cidadania pode ser pensado como uma questão do direito a cidade direito ao domínio coletivo do espaço da cidade”. (CAVALCANTI, 2012, p.87).

Nesta perspectiva, é garantido ao cidadão e cada indivíduo desfrutar de seus direitos civis e políticos, vivendo decentemente e possuindo direitos iguais conforme assegurado pela Constituição Federal Brasileira (1988), e dentre tais direitos está assegurado o direito de ir e vir livremente e ter direitos inclusive à acessibilidade.

Quando o aluno adquire essa consciência, ele poderá estar aprendendo cidadania a partir da acessibilidade urbana.

Segundo Cavalcanti (2012, p.74) “A prática da cidadania inclui a competência para fazer a leitura da cidade. Ser cidadão é exercer o direito de morar, de produzir e de circular na cidade; é exercer o direito a criar seu direito à cidade, é cumprir o dever de garantir o direito coletivo à cidade”. Cada pessoa na condição de cidadão possui direitos e deveres, destacando-se, o direito de exercer sua cidadania e viver na cidade com dignidade.

A escola possui papel importante na formação do aluno, e o ensino de Geografia ganha relevância, pois conhecer o espaço geográfico oportuniza ao aluno refletir sobre sua própria prática cidadã.

“A defesa do direito a cidade para todos seus habitantes parte do entendimento de que a produção de seu espaço é feita com a

participação desses habitantes, obedecendo as suas particularidades e diferenças”. (CAVALCANTI, 2012, p. 83).

Assim, o cidadão possui direito a cidade, direito de viver na mesma e usufruir de forma igualitária. Pensando assim, a pessoa com deficiência física, na condição de cidadão possui direitos de circular pela cidade, sem nenhuma barreira, seja elas, arquitetônicas, sociais ou atitudinais.

Para Lefebvre (2001) o direito a cidade afirma-se como apelo, como uma exigência, onde existem necessidades por parte do cidadão de viver em sociedade exercendo seus direitos e deveres. Sabemos que quando pensamos o espaço da cidade, pensamos no sentido de um lugar justo a todos que estejam inseridos naquele espaço.

O espaço que não contempla acessibilidade deixa o cidadão excluído do direito a cidade, sendo que esse direito está ligado a possibilidade de se deslocarem pela cidade. Os serviços públicos essenciais, como saúde, educação, lazer são direitos garantidos na constituição. O acesso a esses serviços está ligado a oportunidade das pessoas chegarem a esses locais, sendo necessário a pessoa se deslocar, seja até a escola, ao hospital, ao cinema etc.

O debate sobre acessibilidade urbana nesse sentido versa sobre a garantia de condições a utilização dos serviços, como também sobre os obstáculos presentes na utilização.

Para Gomes (2006), o próprio conceito de cidadania carrega em si, uma matriz territorial, pois o conceito de cidadania possui um componente espacial em sua base, as saber tal expressão evidencia uma preocupação em relação à justiça social ou justiça na cidade, à guisa de permitir ao cidadão, usufruir da cidade de forma igualitária, levando em conta a ideia de que qualquer pessoa que habita na cidade tem o direito de usufruir de seus espaços públicos, independentemente de suas limitações físicas.

Ainda de acordo com Gomes (2006, p.162), “o espaço público é o lugar, a praça,

a rua, o shopping, qualquer tipo de espaço, onde não haja obstáculo à possibilidade de acesso e participação de qualquer tipo de pessoa”. Logo, todos os espaços públicos devem oferecer condições de utilização pelo cidadão.

Para o autor, o acesso aos espaços públicos devem obrigatoriamente contemplar a acessibilidade e mobilidade, respeitando as diferenças de cada pessoa, como por exemplo, as pessoas com deficiência física.

Quando a pessoa com deficiência física é impossibilitado de ter acesso e usufruir de determinados espaços públicos, ele não está usufruindo de seu direito à cidade, ou seja, o direito de exercer sua cidadania, uma vez que somos todos iguais, sendo o reconhecimento disso expresso por Lei¹, logo, todas as pessoas devem receber tratamento igualitário.

Acessibilidade urbana e planejamento urbano

Segundo Carlos (1992, p. 45) “a cidade enquanto construção humana, produto social materializado e trabalhado, o modo de ocupar a determinados lugares da cidade se dá partindo da necessidade de realização de determinadas ações, sendo elas de produzir, consumir, habitar, de viver [...]”. Isto nos leva a compreender que a cidade enquanto construção humana necessita que os cidadãos que estão inseridos nela possam produzir ocupando esse espaço e desfrutando das condições oferecidas pela mesma, ou seja, condições de exercerem seus direitos de cidadania.

Como reflexo da diversidade da sociedade que o compõe, a paisagem citadina reflete a heterogeneidade daqueles que produzem e habitam este espaço.

Partindo do pressuposto de que todos são iguais, a produção e ordenamento do

espaço deve permitir a todos a acessibilidade, a mobilidade e segurança, destacando o acesso da pessoa com deficiência aos espaços públicos e de uso comum da cidade.

Vale ressaltar que a cidade é o espaço de convívio entre as pessoas, onde o indivíduo com deficiência tem o direito de usufruir do espaço com total equidade.

Torna-se evidente a importância do planejamento urbano, tendo como foco então a importância do mesmo também, para acessibilidade urbana, visando então, melhor qualidade de vida do cidadão. Se as cidades forem planejadas de forma correta, com consciência social, muitos dos problemas sociais podem ser minimizados.

Para Souza (2003), o planejamento deve promover o desenvolvimento sócio espacial, resultando em mudanças sociais positivas, e conseqüentemente, melhor qualidade de vida para todos os habitantes da cidade.

Importante salientar que o planejamento nos permite entender o quanto é importante projetar a utilização do espaço no qual estamos inseridos.

O planejamento deve visar uma melhor qualidade de vida, cidadania e dignidade a todos que participam da cidade.

Para Souza (2003) o planejamento urbano objetiva-se, mais justiça social e conseqüentemente melhor qualidade de vida ao cidadão, garantindo-lhe viver com dignidade.

Quando se planeja com consciência social, pensando e refletindo sobre as diferenças de cada indivíduo, este planejamento pode contribuir para o exercício da cidadania. Vale enfatizar também, que o direito a cidade inicia-se pelo planejamento, onde este planejamento possa alcançar a todos que estão inseridos na cidade.

Outro ponto importante e que merece ser destacado, é a questão da sensibilização de toda a sociedade quanto a necessidade de respeitar o direito do outro, não impedindo e obstruindo o acesso das pessoas que possuem mobilidade reduzida aos espaços e equipamentos públicos que são

dotados total ou parcialmente das adaptações necessárias para promover o acesso de pessoas com deficiência física, permitindo a todos os cidadãos gozar do direito à cidade.

Conclusão

A realização de uma breve análise dos referenciais teóricos, que correspondem a primeira reflexão desta pesquisa, instiga-se a necessidade de reforçar a ideia de trabalhar cidadania nas salas de aula a partir da acessibilidade urbana, tornando o aluno a oportunidade de exercer cidadania com mais consciência e efetividade.

Além destas contribuições, temos a oportunidade de ensinar o aluno à cidadania, como ser cidadão, através da acessibilidade urbana, contribuindo assim, com a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050 NBR 9050 que trata sobre a Acessibilidade e edificações, mobiliários, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, 2004.

BRASIL. CONSTITUIÇÃO (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1998.

BRASIL. Lei No 12.587, de 03 de janeiro de 2012. Institui as diretrizes da Política Nacional de Mobilidade Urbana. Brasília, DF: Senado Federal, 2012.

BRASIL. Lei No 10.048, de 08 de novembro de 2000. Dá prioridade ao atendimento de pessoas que específicas, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2012.

BRASIL, Lei N o 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2000.

CALLAI, H.C. temas e conteúdos no ensino de Geografia. In: Rabelo, K, S; Bueno, M, A. Currículo, políticas públicas e ensino de geografia. Goiânia. Ed. PUC, 2015.

CARLOS, A. F. A. A cidade. São Paulo: Contexto, 1992. (Repensando a Geografia).

CAVALCANTI, L.S. Aprender sobre a cidade: a geografia urbana brasileira e a formação de jovens escolares. Revista Geográfica de América Central Número Especial EGAL, 2011- Costa Rica 2011 pp. 1-18.

CAVALCANTI, L.S. Geografia Escolar e a Cidade: Ensaios Sobre O Ensino De Geografia Para A Vida Urbana Cotidiana. 3ª ed. Papirus. Campinas SP, 2012. CAVALCANTI, L.S. Geografia e práticas de ensino .Goiânia/GO. Alternativa, 2002.

GOMES, P. C. da C. A condição urbana: ensaios geopolíticos da cidade. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

IBGE. Censo 2010. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo>. Acesso em: 26 de mai. 2013. INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. BGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas) – 2010

LEFEBVRE, H. O direito a cidade. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 2001.

LIMA, R. da S. Expansão urbana e acessibilidade: caso das cidades médias brasileiras. 1998. total de 91 folhas. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Transportes)- Universidade de São Paulo, São Carlos, 1998.

SANTOS, M. A urbanização brasileira. 5.ed. São Paulo: Edusp, 2005.

SASSAKI, R. Como se chegou ao conceito de uma sociedade inclusiva. Digitado em SP, por Maria Amélia (Diretoria para Assuntos Internacionais) em 12 de Março de 2006.

SOUZA, M. L. de. Mudar a cidade: uma introdução crítica ao planejamento e gestão urbanos. 2.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

1 Constituição Brasileira. TÍTULO II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais, ver Capítulo 1, que trata dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos.

A CIDADE DE CALDAS NOVAS/GO E AS ÁGUAS TERMAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR*

Camylla Silva Otto
Universidade Federal de Goiás
camyllaotto@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho apresentamos parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) desenvolvido no ano de 2015, em que refletimos por meio de aplicação de questionários semiestruturados a professores de Geografia da Rede Estadual de Educação (REE) de Caldas Novas/GO e de revisão bibliográfica, acerca da rede hidrográfica como uma temática físico-natural na Geografia Escolar tendo as características da cidade de Caldas Novas/GO como referência. Assim, estabelecemos como objetivo deste trabalho, auxiliar os docentes a refletirem sobre as características físico-naturais da cidade onde eles e seus alunos residem, em especial as águas termais, numa concepção de que ambos são agentes ativos do espaço.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Caldas Novas/GO. Águas termais.

Considerações Iniciais

Ao trabalharmos com os conteúdos físico-naturais em algumas escolas de Goiânia/GO quando cursávamos as disciplinas de Estágio Supervisionado em Geografia e éramos bolsistas do Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), deparamo-nos com alguns desafios, ampliando o nosso interesse em refletir sobre o ensino dessas temáticas. Percebemos, ao observar as aulas de Geografia, que os conteúdos da Geografia Humana, como migrações, eram melhores trabalhados e discutidos em sala de aula, ocorrendo até latentes discussões. Todavia, os conteúdos físicos, como as bacias hidrográficas, as rochas, os solos, o relevo e a rede hidrográfica, constituíam aulas apáticas e descritivas.

Assim sendo, identificamos que, quando os aspectos ambientais são tratados de forma inerte ao meio social, como se ambos não se relacionassem no espaço-tempo, os próprios sujeitos do processo de ensino e aprendizagem se distanciam do conteúdo, ocasionando o desinteresse pela temática, fato decorrente do próprio conhecimento que os docentes possuem sobre as temáticas físico-naturais. Assim, como um desdobramento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em que analisamos o ensino do conteúdo de rede hidrográfica na cidade de Caldas Novas/GO, o presente trabalho versa sobre as águas termais na Geografia Escolar. Para conduzirmos esta discussão, trabalhamos com as características hídricas específicas da cidade de Caldas Novas/GO.

* Trabalho orientado pela Profa. Dra. Eliana Marta Barbosa de Moraes.

Propomos, a partir dessas análises, auxiliar os professores de Geografia a repensarem suas práticas no que diz respeito ao ensino das temáticas hídricas na Geografia Escolar em Caldas Novas/GO, demonstrando como esse estudo pode ser significativo para a formação cidadã ao ser trabalhado para além do estudo formal em sala de aula, em que haja finalidade social do estudo.

Caldas Novas E As Águas Termais

Caldas Novas faz parte dos 21 municípios da Microrregião Geográfica de Meia Ponte ao Sul do Estado de Goiás, distando 170 km de sua capital, Goiânia (BORGES, 2005). A área territorial de Caldas Novas é de 1.595,966 km², e sua população segundo o último levantamento censitário do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) é de 70.473 habitantes, totalizando 44,16 hab./km² (IBGE, 2015). Sendo que a estimativa de aumento populacional para o ano de 2015 foi de 0,64% em relação à população de 2010, totalizando 81.477 habitantes¹.

Nos relatos descritos sobre os primórdios da cidade de Caldas Novas, destaca-se a atenção dada aos mananciais de águas termais. Teixeira Neto et. al., (1986) relatam que, ainda no período colonial durante as andanças dos bandeirantes para o interior do Brasil à caça de metais preciosos, Bartolomeu Bueno da Silva, bandeirante paulista, e sua comitiva, em 1722, encontraram um córrego de águas cristalinas na encosta de uma serra, e diferente dos demais córregos que já haviam presenciado, a temperatura desse manancial era demasiadamente elevada. A essa região deu-se o nome de Caldas Velhas.

Anos mais tarde, em 1777, Martinho Coelho de Siqueira descobre as águas termais

de Caldas Novas – atual Lagoa de Pirapetinga. E dá-se o nome de Caldas Novas à região em oposição a Caldas Velhas onde existiam outras insurgências de águas termais - local em que atualmente se encontra a Pousada do Rio Quente e seus arredores. Somente em 1911 Caldas Novas se constituiu município (TEIXEIRA NETO et. al., 1986).

É perceptível ao analisar a história da cidade de Caldas Novas, que são as características sociais impostas aos fenômenos espacializados que lhes atribuem significados. Caldas Novas aos poucos se tornou uma das cidades mais importantes do País, fator ocasionado principalmente pela valorização e exploração dos seus recursos naturais, caracterizando-a como uma importante cidade turística. Para Santos (2006, p. 38-9), o território tem “uma existência material própria, mas sua existência social, isto é, sua existência real, somente lhe é dada pelo fato das relações sociais”. E continua esse autor:

No começo da história do homem, a configuração territorial é simplesmente o conjunto dos complexos naturais. À medida que a história vai fazendo-se, a configuração territorial é dada pelas obras dos homens: estradas, plantações, casas, depósitos, portos, fábricas, cidades etc.; verdadeiras próteses. Cria-se uma configuração territorial que é cada vez mais o resultado de uma produção histórica e tende a uma negação da natureza natural, substituindo-a por uma natureza inteiramente humanizada (SANTOS, 2006, p. 39).

Nesse sentido, a paisagem ganha novas funções atrelada ao dinamismo espacial a ela imposta pelos seres humanos. Por isso consideramos que o processo histórico de ocupação não nos permite falar em natureza natural ou intocável, mas em um complexo de relações físicas e sociais que a tornam humanizada, assim como os seres humanos são naturais. Essa proposta de análise está entremeada às análises físico-naturais dos elementos que compõem o es-

paço, em que não se dissocia sociedade e natureza, conforme proposto por Moraes (2011).

O “Lugar é onde vivemos, moramos, trabalhamos, enfim, onde acontecem nossas vidas” (CALLAI, 2013, p. 25) e, “Ao manipular as coisas do cotidiano, os indivíduos vão construindo uma geografia e um conhecimento geográfico” (CAVALCANTI, 1998, p. 123), com isso, é necessário aos docentes, compreender o lugar, para que se desenvolva uma aprendizagem significativa assentada aos conhecimentos cotidianos dos alunos, pois “[...] há diferenças entre viver a cidade mediada ou não pelo conhecimento geográfico” (MORAIS; CAVALCANTI, 2011, p.29). Nesse sentido, o cotidiano deixa de ser um espaço monótono e corriqueiro, como o palco onde as relações acontecem, um amontoado de elementos físico-naturais e elementos sociais distribuídos aleatoriamente, e começa a ter significados para além daqueles já impressos, significados sociais dotados de concepções geográficas, onde os valores e os elementos espaciais se integram numa dialética significativa.

Além da multiplicidade de fatores que compõe e significa a cidade, as cidades por sua vez, também são caracterizadas por especificidades, se diferindo entre uma cidade e outra. No caso de Caldas Novas, sua principal característica, como já ressaltamos, é o turismo. O turismo deve ser estudado na Geografia, não por ele mesmo, mas pela análise espacial que a Geografia enquanto ciência proporciona, concedendo ao “[...] turismo um entendimento profundo das relações que envolvem o par sociedade/ambiente” (GONÇALVES, 2008, p. 6).

Quando pensamos no principal fator que move o turismo da cidade de Caldas Novas, logo identificamos que são as águas termais, um dos elementos físico-naturais da cidade. Pela exploração desse recurso hídrico, é que a cidade ganha repercussão nacional. Mesmo sem a presença humana, as águas termais existiriam, pois o fenômeno é ocasionado por fatores naturais, contudo

o vislumbrar do seu potencial para a utilização social com vistas à geração de lucros, atribuiu ao seu próprio significado, o turístico, e a sua dinâmica natural, a interferência humana.

É a característica hipsométrica de Caldas Novas que proporciona o aquecimento das águas subterrâneas da cidade, caracterizando-as como águas termais. O relevo da cidade de Caldas Novas oscila entre 502 a 1.048 metros de altitude. Percebemos que a maior variação altimétrica que ocorre na cidade, é onde se localiza a Serra de Caldas. Serra de Caldas é o nome dado ao relevo da cidade com altitude mais elevada em relação à região circunjacente, atingindo os 1.048 metros em relação à cota média de 700 metros do relevo. Dessa forma, a Serra de Caldas é o divisor d'água com altitude mais elevada da região. A Hipsometria Nacional é classificada pelo IBGE (2007) numa máxima de 1.800 metros, afirmando a elevada altimetria da Serra de Caldas não só em relação à cidade, mas em todo território nacional.

O relevo de Caldas Novas integra a unidade geomorfológica denominada de depressão periférica goiana, considerando Almeida (1956 apud TEIXEIRA NETO, 1986) ser a Serra de Caldas, o único testemunho isolado da região graças a sua composição quartzítica. Pela gênese e esculturação, Casseti (1995) confere a Serra de Caldas o tipo de Relevo Dômico. O Relevo Dômico corresponde a uma estrutura circular resultante de atividade intrusiva, originada por processos magmáticos ou plutônicos, que provocou o arqueamento da paleomorfolgia, conseqüentemente o surgimento da abóbada topográfica (CASSETI, 1995).

O relevo pode ser entendido “como o conjunto de formas presentes na superfície terrestre” (QUEIROZ NETO, 2009 apud ASCENÇÃO, 2009, p. 77). Às diferentes formas do relevo, Guerra & Guerra (2001) atribuem a característica de classificação

¹ Fonte: IBGE. Censo Demográfico, 2010. Estimativa da População 2011-2015. Diretoria de Pesquisas (DPE). Coordenação de População e Indicadores Sociais (COPIS).

escalar, como as macroformas, mesoformas e microformas, a exemplo dos planaltos, planícies e depressões; das vertentes; e dos sulcos respectivamente (GUERRA & GUERRA, 2001 apud ASCENÇÃO, 2009). Amparados na concepção de Guerra e Guerra (2011), identificamos o relevo Dômico de Caldas Novas como um relevo de forma macro. E no mesmo relevo, podem ser identificadas estruturas meso e micro, como as vertentes; as fraturas e os sulcos respectivamente que a Serra de Caldas possui (Figura 1).

Figura 1 – Multiescalas de relevo em Caldas Novas/GO, 2015.

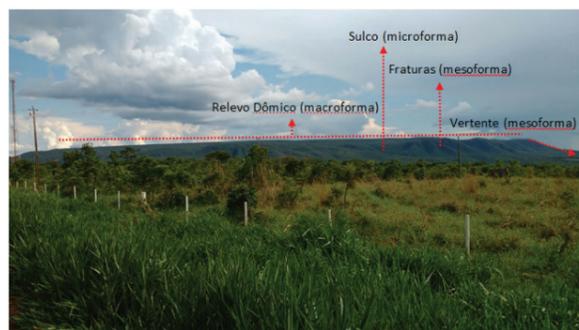


Figura 1 – Relevo Dômico; Vertente; Fratura, e Sulco da Serra de Caldas Novas vistos da rotatória GO-139 em direção à Caldas Novas/GO. Fonte: OTTO, Camylla Silva, 2015

Como processos formadores das diferentes formas de relevo, Suertegaray (2009) atribui duas questões de ordem temporal: “o Tempo Geológico e o Tempo Geomorfológico”. O Tempo Geológico considera a gênese e a constituição das formas, por isso a origem da Terra. O Tempo Geomorfológico diz respeito à esculturação das formas pelos processos endógenos e exógenos, inclusive pela atuação humana. O tempo Geomorfológico, ao considerarmos a constante dinamicidade do Planeta Terra, data de 1,6 bilhões de anos, desde o Quaternário² aos dias atuais.

² Ver Tabela 2.1: Escala do tempo geológico em Casseti, (1995). Disponível em: <<http://www.funape.org.br/geomorfologia/cap2/>> Acesso em: 22 de Novembro, 2015.

Os processos endógenos ou internos, e os processos exógenos ou externos, são explicitados por Casseti (1995) ao considerá-los como fatores formativos do conjunto de diferentes formas superficiais, classificando as formas como “Compartimentação Topográfica”:

A interpenetração das diferentes forças ao longo do tempo leva à caracterização das formas de relevo, da situação topográfica ou altimétrica e da existência de traços genéticos comuns como fatores de individualização do conjunto. Assim, a evolução do modelado terrestre, cujas particularidades proporcionam a especificidade de compartimentos, resulta do seguinte jogo de forças contrárias: Agentes internos, comandados pela estrutura, considerando o comportamento litoestratigráfico e implicações de natureza tectônica, e; agentes externos, relacionados aos mecanismos morfogenéticos, em que os componentes do clima assumem relevância (CASSETI, 1995, p. 49-50).

E assim, os processos que originaram a forma de relevo Dômico, denominado de Serra de Caldas em Caldas Novas, proporcionaram a este, além da característica de divisor de água, a capacidade de aquecimento das águas da cidade. Contrariamente ao comum mito popular que identificamos ao vivenciar a cidade, a água termal de Caldas Novas não é proveniente de vulcanismo, ou qualquer tipo de magmatismo. Ocorre que, as águas da chuva penetram nas falhas e fraturas do Domo de Caldas Novas, atingindo profundidade em subsuperfície maior que 1.000 metros - conforme a altimetria da Serra de Caldas vista no mapa 2, e é em subsuperfície que ocorre o aquecimento das águas.

As águas termais são águas subterrâneas cujo aquecimento se dá pelo “grau ou gradiente geotérmico”, ou seja, pelo gradual aquecimento que a água sofre ao infiltrar na superfície terrestre de acordo com o aumento de profundidade. Quanto maior a profundidade que a água atinge em subsuperfície maior o aquecimento, na região de

Caldas Novas, o grau geotérmico é da ordem de 25 a 30C° por quilômetro. A água após sofrer um intenso aquecimento proveniente do interior da Terra, é pressionada a aflorar naturalmente pelos sistemas de fraturas, interceptando nas partes mais baixas da superfície em formas de nascentes termais (CAMPOS; TRÖGER; HAESBAERTH, 2005, p. 1).

Em suma, as águas termais de Caldas Novas são águas subterrâneas aquecidas em virtude da profundidade que atingem. Contudo, devemos ressaltar que as águas termais podem ser provenientes tanto de grau geotérmico, quanto do próprio magmatismo, como é o exemplo do Parque Yellowstone localizado nos Estados Unidos, que difere de Caldas Novas, por possuir fontes termais devido à proximidade do magma à superfície (SEED, 2015).

A precipitação pluviométrica é infiltrada no solo, se este não estiver compactado, em qualquer ambiente, em qualquer cidade. É a infiltração da água no solo que proporciona a recarga do nível freático e dos aquíferos subterrâneos, além dos cursos de água. Mas a água não sofre aquecimento por não alcançar profundidades significativas quanto a que o Domo de Caldas Novas proporciona por suas fraturas. As águas que infiltram no solo de Caldas Novas se diferem em temperatura das águas que infiltram nas fraturas da Serra de Caldas por exemplo. As águas infiltradas nas fraturas das rochas, mas que não alcançam grandes profundidades não sofre aquecimento. Nesse caso, a cidade de Caldas Novas possui duas importantes características hídricas, a rede hidrográfica constituída pela água superficial, e a água subterrânea aquecida pela penetração da água nas fraturas da Serra de Caldas.

As fraturas que há no domo de Caldas, que proporcionam a infiltração da água no subsolo e, por conseguinte o seu aquecimento, são ocasionadas pelas características geológicas: gênese e constituição, da rocha que compõe o Domo, como também das

atuações geomorfológicas, provenientes das ações tanto internas quanto externas, conforme apresentado por Suertegaray (2009). Às características genéticas ou litoestratigráficas como denominam Campos, Tröger e Haesbaerth, (2005), são classificadas em Caldas Novas a partir de três grupos.

A continua exploração dos aquíferos termais, como subsídio para o desenvolvimento turístico da cidade, em que vários clubes e hotéis são abastecidos com fontes as termais, tem ocasionado ao longo dos anos, redução da vazão dos mananciais subterrâneos de Caldas Novas, quando não, ocasionando o próprio desaparecimento de inúmeras nascentes termais, conforme pontua Campos, Tröger e Aesbaerth (2005). Os desaparecimentos dessas nascentes estão associados às ocorrências provenientes de dois fatores: retirada de um volume de água superior à vazão do aquífero, para usos: e, impermeabilização do solo, impedindo que a água da chuva reabasteça os aquíferos (SOUSA; ORLANDO, 2010).

Segundo Hirata (2003, apud SOUSA; ORLANDO, 2010), a exploração subterrânea de recursos hídricos se dá em todo País, havendo inúmeras perfurações de poços descontroladas e ilegais. Até o ano de 1934, era permitido somente aos donos de terras explorarem seus próprios recursos por meio de poços ou galerias, contanto que não prejudicasse e nem derivasse a água de seu curso natural. Já em 1988 e com leis decorrentes, a água subterrânea passou a ser considerada bem de domínio dos Estados, ficando responsável pelo gerenciamento da reserva hídrica subterrânea.

Devemos ter uma atenção especial em relação às águas termais, visto que é alvo de constantes intervenções sociais que ocasionam graves modificações no fenômeno. Devemos pensar na importância e necessidade de continuidade desse elemento à sociedade. Sabendo que há graves problemas relacionados às águas termais pelo uso e ocupação do solo, e que as águas subterrâ-

neas são de inteira responsabilidade do Estado, torna-se evidente e necessário alertar os poderes públicos gestores para adequados planejamentos de uso e ocupação desse elemento físico-natural na cidade. É necessário vislumbrar que as ações que ocorrem hoje no ambiente, geram impactos futuros, por isso é necessário repensar o gerenciamento das águas subterrâneas, criando meios de conservação e reversão urgentes.

Apoiamos-nos em Campos, Tröger e Haesbaerth (2005) ao proporem como medidas de solução para a diminuição das águas termais nos aquíferos, que a região seja mantida como área de preservação ambiental com o mínimo uso e ocupação, como é o caso do Parque Estadual da Serra de Caldas Novas, que sejam desenvolvidos projetos e estudos visando à recarga artificial desses reservatórios, e que haja restrição de autorizações de novas perfurações de poços tubulares profundos e a limitação do bombeamento dos poços existentes.

Considerações Finais

É necessário problematizar o espaço que os alunos vivenciam cotidianamente nas aulas de Geografia para que conheçam a sua realidade a partir de uma perspectiva geográfica. Como os alunos irão intervir nas ações que ocorrem na cidade se não conhecem a importância dos elementos físico-naturais que os circundam? Conhecer está para além do sentido de observar e localizar. Conhecer refere-se à necessidade de saber responder as seguintes questões: qual a importância das águas termais como um elemento físico-natural do espaço para a população? tem-se utilizado esse recuso de maneira coerente, numa dialética entre sociedade e natureza, ou só há exploração desenfreada? quais são as ações e quem são os sujeitos responsáveis pela continuidade desse recurso? as ações de conservação tem sido colocadas em prática? senão,

a quem recorrer? eu, enquanto cidadão da cidade, quais são as ações adequadas para praticar no contexto da bacia hidrográfica considerando seus componentes?

Além de desmistificar fatos como a ocorrência do aquecimento das águas por vulcanismo, os alunos enquanto cidadãos, não podem ficar externos as análises da cidade, estes intervêm assim como qualquer outro cidadão, que se cientes, possuem o direito de exigir e de reivindicar ações que não estejam coerentes, como o caso do desaparecimento das nascentes termais. É nesse sentido que se torna necessário aos docentes uma abordagem em sala de aula que abarque o espaço local durante o desenvolvimento da temática hidrográfica.

Trabalhar de forma significativa os conteúdos físico-naturais na Geografia escolar requer que os docentes tenham domínio para além dos conteúdos propriamente ditos, abarcando também, o espaço de vivência dos alunos, de forma a incluí-lo nas abordagens temáticas. Objetivando tornar o conteúdo real ao aluno, abstraindo-o para além da sala de aula ao demonstrar que o cotidiano se insere nas abordagens teórico-conceituais trabalhadas em sala de aula. Dessa forma, queremos deixar explícito que se faz necessário e essencial trabalhar os conteúdos de forma ampla e complexa.

Embora a cidade de Caldas Novas seja conhecida pelas águas termais, há a rede hidrográfica formada pelos cursos de água frias superficiais, que não apenas se relacionam entre si, mas se relacionam com os demais elementos da bacia hidrográfica numa perspectiva de estudo assentado nas temáticas físico-naturais.

REFERÊNCIAS

ASCENSÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Abordagem do conteúdo “Relevo” na Educação Básica. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (org.). Temas da Geografia na escola Básica. 1 ed. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2013. p. 45-64. 217 p.

BORGES, Olinda Mendes. Caldas Novas (GO): turismo e fragmentação sócio-espacial (1970-2005). Dissertação (Mestrado em Geografia e Gestão do Território) – Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, GO, 2005. Disponível em: <http://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/1129/1/CaldasNovasTurismo_parte%201.pdf> Acesso em: 24 de Junho, 2015.

CACETE, Núria Hanglei. Reforma educacional em questão: os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Geografia e a formação de professores para a escola básica. In: ALBUQUERQUE, Maria Adalgiza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio de Sousa (orgs.). Formação, pesquisas e práticas docentes: reformas curriculares em questão. João Pessoa, PB: Ed. Midia, 2013, p 47-58

CALLAI, Helena Copetti. A formação do profissional da Geografia: o professor. Ijuí, RS: Ed. Unijuí, 2013. (Coleção ciências sociais). 186 p.

CAMPOS, José Elói Guimarães; TRÖGER, Uwe; HAESBAERT, Fábio Floriano. Águas Quentes de Caldas Novas, GO: Notável ocorrência de águas termais sem associação com magmatismo. In: Winge, M.; Schobbenhaus, C.; Berbert-Born, M.; Queiroz, E.T.; Campos, D.A.; Souza, C.R.G.; Fernandes, A.C.S. (Edit.) Sítios Geológicos e Paleontológicos do Brasil. 2005. p. 1-12. Disponível em: <<http://sigep.cprm.gov.br/sitio113/sitio113>> Acesso em: 19 de Agosto, 2015.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas, SP: Ed. Papirus, 1998. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 192 p.

GONÇALVES, Leandro Forgiarini. Geografia Humanística e Turismo: contribuições de enfoque humanista para o estudo do turismo. In: V Seminário de Pesquisa em Turismo do MERCOSUL (SeminTUR), 2008. 14 p. Disponível em: <http://www.ucs.br/ucs/tplVseminTur%20eventos/seminarios_seminatur/semin_tur_5/trabalhos/arquivos/gt02-02.pdf> Acesso em: 11 de Maio, 2015.

IBGE. Cidades: Caldas Novas, 2015. Disponível em: <<http://cod.ibge.gov.br/EIL>> Acesso em: 03 de Novembro, 2015.

IBGE. Mapas Físicos: Brasil, 2007. Disponível em: <ftp://geoftp.ibge.gov.br/mapas_tematicos/fisico/brasil_fisico.pdf> Acesso em: 03 de Novembro, 2015.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar. 2011. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, SP, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8136/tde-13062012-122111/>> Acesso em: 19 de Maio, 2015.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidade, os sujeitos e suas práticas

espaciais cotidianas. In: _____(orgs.) A cidade e seus sujeitos. Goiânia, GO: Ed. Vieira, 2011. p. 13-30. 238 p.

NETO, Antônio Teixeira et al. Complexo termal de Caldas Novas. 1º reimpressão. Goiânia, Ed. da Universidade Federal de Goiás, 1986. 98 p. (Coleção Documentos Goianos, 7).

SANTOS, Milton. A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4 ed. 2 reimpr. São Paulo, SP: Ed. da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos; 1). 260 p.

SEED (SCHLUMBERGER EXCELLENCE IN EDUCATION DEVELOPMENT). Vulcões: Destruindo e Renovando a Terra. Disponível em: <<http://www.planetseed.com/pt-br/relatedarticle/o-que-e-um-sistema-vulcanico>> Acesso em: 20 de Maio, 2015.

SOUSA, Suely Pereira; ORLANDO, Paulo Henrique Kingma. Caldas Novas (GO): Turismo e uso das águas termais. In: Encontro Nacional dos Geógrafos (ENG): Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças. Espaço de Diálogos e Práticas. Associação dos Geógrafos Brasileiros. Anais... Porto Alegre, RS, 2010. 19 p.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Geografia Física e Geomorfologia: Tema para debate. In: Revista da ANPEGE. v. 5, 2009. 26 p. Disponível em: <<http://anpege.org.br/revista/ojs-2.4.6/index.php/anpege08/article/viewFile/25/pdf02>> Acesso em: 10 de Maio, 2015.

EMPREGO E DESEMPREGO NA PERSPECTIVA DA GLOBALIZAÇÃO

O COTIDIANO COMO CAMINHO PARA UMA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

Alyne Rodrigues Cândido Lopes
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Instituto de Estudos Socioambientais (IESA)
alyne_rc@hotmail.com

Janainni Gomes de Andrade
Universidade Federal de Goiás (UFG)
Instituto de Estudos Socioambientais (IESA)
janainniandrade10@gmail.com

RESUMO

No presente artigo realizamos uma análise sobre as contradições referentes a compreensão do fenômeno da globalização a partir da abordagem do emprego/desemprego na cidade de Goiânia. Apresentamos a potencialidade de trabalhar com a temática da globalização próxima ao cotidiano dos alunos para uma aprendizagem significativa. Com esse trabalho, almejamos contribuir com o encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem nas aulas de Geografia. Para o estudo nos assentamos na metodologia de pesquisa qualitativa, tendo como caminho metodológico revisões bibliográficas sobre os temas, atividade de campo, observações de aulas de Geografia, regências e análise das atividades realizadas por alunos do 2º ano do Colégio Estadual Amália Hermano Teixeira. Dessa forma, constatamos que trabalhar as diferentes escalas de análise associando os conhecimentos científicos ao cotidiano dos alunos é uma possibilidade à aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Globalização; Emprego/Desemprego.

Introdução

A Geografia na educação básica ao trabalhar com a internalização de conceitos objetiva contribuir com a formação de alunos que tenham um olhar espacial aguçado, que sejam capazes de interpretar o espaço além da aparência. A dimensão histórica se constitui na busca por explicações para as formas aparentes do espaço e a compreensão dos processos que levaram a construção do espaço atual (CALLAI, 2000).

Na escola a percepção espacial é solidificada quando se trabalha com a construção dos conceitos. Os professores a partir de suas experiências mobilizam as observações e as práticas diárias dos estudantes, a fim de ampliar o interesse e o nível de participação destes nas aulas, assim contribuindo para a construção dos conceitos geográficos, juntos professor e aluno. Desse modo, os alunos terão outro olhar sobre a realidade.

Diversas são as experiências do cotidiano, experiências essas que ora são de

ordem global, ora de ordem local. Trabalhar com conteúdos relacionados a essas duas escalas de análise é importante para a Geografia escolar uma vez que os fenômenos recebem influências de ambas as escalas, a globalização na perspectiva da Geografia permite essa abordagem. A relação das escalas local e global aproxima o cotidiano dos conhecimentos científicos.

Com base nas experiências vivenciadas no estágio percebemos que as concepções em torno da globalização estão muito associadas com o que a mídia veicula, tratando esse tema como um fenômeno atual, não levando em conta o processo histórico e trazendo a ideia de que os lugares são homogêneos. Então, é lançado um desafio aos professores, como trabalhar esse fenômeno na sala de aula de forma crítica que ultrapasse a concepção de globalização colocada pelos meios de comunicação?

Considerando todos os elementos que contribuem para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem o tema globalização enriquece os debates em sala de aula por possibilitar o trabalho com a escala e, ao fazê-lo possibilita a abordagem contínua entre global e local de modo a valorizar o cotidiano dos estudantes. Segundo Castellar (2013), a temática permite a articulação entre vários fenômenos tendo como referência a vivência do aluno. Tratar do emprego e desemprego e sua articulação com a globalização tendo como recorte empírico a cidade, ou o bairro em que residem possibilitará aos professores e alunos compreenderem a manifestação do fenômeno e associá-lo ao seu cotidiano.

Algumas lacunas em relação ao tema nos leva a fazer os seguintes questionamentos: como se configura a questão do emprego e do desemprego na escala local (Goiânia) articulando a globalização? O ensino de Geografia tem trazido a abordagem da globalização, considerando que o mundo não é homogêneo?

Procurando responder essas indagações esse trabalho objetiva analisar as

contradições expressas na globalização a partir do binômio: emprego/desemprego na cidade de Goiânia, assim como, oferecer possibilidades de relacionar os conteúdos científicos aos saberes cotidianos dos alunos para que eles entendam que os conteúdos não estão dissociados de sua vivência.

Metodologia

Dentre as possibilidades de pesquisas, nós nos apoiamos na metodologia qualitativa. A metodologia qualitativa de pesquisa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes” (MINAYO, 1993, p. 21 e 22), onde o pesquisador ao interagir com o objeto de pesquisa e o processo de investigação recebe influência de valores. Baseado nessa metodologia o desenvolvimento deste estudo se deu nas seguintes etapas: revisões bibliográficas sobre os temas emprego, desemprego, conceito de lugar, globalização e ensino de Geografia com o intuito de ampliar os referenciais teóricos que subsidiaram o desenvolvimento da pesquisa; atividade de campo numa escola no estágio II (visita de conhecimento, observações de aulas de Geografia e regências); análise das atividades realizadas por alunos do 2º ano do Colégio Estadual Amália Hermano Teixeira.

Realizamos a regência e a intervenção pedagógica (estágio II) na escola Estadual Amália Hermano Teixeira, localizada no Setor Jardim Balneário Meia Ponte na cidade de Goiânia-GO. Nós realizamos as observações das aulas e a regência com as turmas de 2º ano do Ensino Médio no período matutino.

O tema globalização e o ensino de geografia

A globalização é o nível mais alto do processo de internacionalização do mundo capitalista. Esse fenômeno resulta das ações

que buscam garantir o desenvolvimento de um mercado global (SANTOS, 2001). A mundialização do capital conforme nos é apresentada promove uma integração econômica, social, política e cultural entre os países. Os avanços tecnológicos dos meios de transporte e das comunicações criam a ideia de que todos os lugares estão interligados e vivenciam do mesmo modo as influências da globalização, deste modo, o fenômeno é compreendido de forma distorcida.

Essa discussão é levantada por Bauman (1999) ao tratar os impactos negativos da globalização. Ele faz uma comparação entre a população que não possui “estrutura” para se adequar as mudanças que o fenômeno provoca e aqueles que usufruem dos benefícios dessas mudanças. Tal comparação evidencia que há diferenças na maneira como a globalização se manifesta, embora as transformações dos meios de comunicação e transporte e a evolução do meio técnico científico informacional sejam alguns avanços em consequência do fenômeno, é preciso ter consciência que nem todos têm acesso a eles e em alguns casos são excluídos em detrimento destes avanços.

O processo histórico da globalização revela que o fenômeno é próprio da difusão do capitalismo, logo será um fenômeno que prima pelo acesso desigual da população aos seus proveitos (SANTOS, 2001). No entanto os debates não se direcionam nesta perspectiva, o tema tem sido amplamente discutido nos meios de comunicação como um fenômeno contemporâneo e que aproxima os espaços, contudo existem críticas as definições colocadas pela mídia sobre a globalização.

A globalização não é um fenômeno atual, ele foi sendo construído ao longo da história (CASTELLAR, 2013). E o que se tenta distinguir como o alvorecer de uma nova era tem raízes em processos seculares ou milenares. Para Castellar o argumento muito associado à globalização do presente, de alteração significativa de escala de tempo e

de intensidade dos impactos materiais, deixa muito a desejar.

Doren Massey (2009) apresenta também algumas críticas à globalização, ela segue por um outro caminho dizendo que a globalização é um projeto, ou seja, ela não é algo já dado, ou que existe naturalmente. Além disso, Massey diz que querem nos convencer da inevitabilidade dessa globalização. Querem nos fazer acreditar que os espaços são homogêneos, assim, negam a trajetória e a história distinta dos lugares.

Nesse âmbito, o ensino de Geografia deve criar meios para o estudo crítico da globalização, apresentando as diversas visões que existem sobre ela, fundamentando essas visões em bases teóricas e científicas para que esse tema seja apreendido para além do senso comum.

Assim, a partir de todas as discussões em torno deste tema e considerando sua abordagem no âmbito escolar levantamos um questionamento, quais as tendências teóricas metodológicas tem sido utilizadas para o ensino da globalização?

O estudo da globalização nas aulas de geografia deve proporcionar aos alunos uma visão espacial do fenômeno, ou seja, compreender quais as nuances sociais, econômicas e políticas resulta deste processo. Para isso é necessário que o estudo do fenômeno esteja estruturado em uma categoria de análise que possibilite uma leitura concisa do mesmo, neste aspecto, a categoria lugar se adéqua à proposta, ao considerarmos o processo de ensino e aprendizagem, por permitir trabalhar nas várias escalas e mobilizar o cotidiano dos alunos.

Castrogiovanni contribui com essa abordagem ao expressar a necessidade de estudar o lugar, na atualidade do “mundo Global”, da seguinte forma:

Mais do que nunca, com as novas propostas de ordem social, de blocos econômicos de (re)organização do capital, de mercados modernos e oligopolizados, é básico que o ensino de Geografia, [...], analise e textuali-

ze o locacional, as vivências, as diferenças, os conflitos e as necessidades dos alunos. [...] É importante não esquecer: o homogêneo não existe. É a singularidade dos lugares que os fazem nascer e existir. (CASTRO-GIOVANNI, 2003, p. 84).

Na análise que o autor faz sobre a globalização ele nos alerta que essa nova ordem mundial afeta o ensino, pois “com a globalização há uma tendência de tornar-se tudo representações estilizadas, realidades pasteurizadas e virtuais” (CASTROGIOVANNI, 2003, p. 84). A Geografia ensinada na escola precisa ultrapassar essas representações do espaço, e para isso é necessário o estudo local da vivência dos indivíduos apresentando a eles os conflitos existentes nos espaços que vivem. Além disso, é preciso ultrapassar a visão de um mundo homogêneo, pois ele não existe, nem mesmo, e muito menos com a globalização. Se o mundo não é homogêneo, há a necessidade de conhecê-lo na sua singularidade, singularidade essa que se constitui a partir do embate entre o local e o global.

Com o objetivo de atingir a aprendizagem do aluno sobre o conteúdo de globalização, articulamos esse tema maior a questão do emprego e do desemprego, com o intuito de aproximá-lo ao cotidiano do aluno.

Valorizando o cotidiano no estudo do emprego e desemprego

O desinteresse dos discentes pelas temas trabalhados nas escolas tem sido um assunto muito discutido entre professores universitários e professores da rede básica de educação, uma das razões pelas quais tal desinteresse se justifica é a falta de relevância dada aos conteúdos pelos estudantes. Durante o nosso período de observações das aulas no estágio constatamos que havia uma certa resistência dos alunos em relação aos temas tratados, pois, eles não conseguiam estabelecer correlações entre os assuntos da aula e sua aplicabilidade

na realidade vivida, seja na práxis ou no desenvolvimento de habilidades cognitivas. Diante disso os professores se deparam com um desafio no processo de ensino e aprendizagem, fazer com que os alunos percebam essa relação.

As aulas de geografia permitem realizar leituras dos fenômenos que se manifestam no espaço a partir da internalização de conceitos, é através deles que os alunos poderão entender a realidade em que estão inseridos (CAVALCANTI, 2012). A compreensão dos fenômenos desprovidos de conceitos científicos são concepções relativas, as estruturas não são capazes de revelar por si só quais foram os processos que levaram a tal forma, os conceitos científicos aliados ao cotidiano do aluno permitirá uma visão coerente dessa realidade.

Deste modo a prática docente deve contribuir para a formação de sujeitos capazes de compreender e transformar a realidade em que estão inseridos. O processo de ensino e aprendizagem é um desafio que exige do professor reflexão e planejamento, a fim de que os alunos alcancem uma aprendizagem significativa (CASTELLAR, 2013).

A aprendizagem significativa, segundo Ausubel (1968, apud MOREIRA, 1982) ocorre quando o indivíduo internaliza um conhecimento novo o associando a conhecimentos já consolidados, tendo os conhecimentos prévios como matriz de organização e de ideias para estes novos conhecimentos. Quando o estudante aprende os novos conhecimentos, os conhecimentos prévios passarão a ter uma outra significação. O professor deve ter clareza de seus objetivos, pois isso determinará a forma como a aula será encaminhada. Para a aplicação das regências buscamos valorizar os conhecimentos prévios e associar o conteúdo ao cotidiano dos alunos com a finalidade de alcançar a aprendizagem significativa.

A temática da Globalização na perspectiva do emprego e desemprego é um tema gerador que permite à aproximação entre o cotidiano e os conhecimentos científicos, o emprego e desemprego faz parte da vivência dos alunos e tem sido amplamente discutido

tanto no ambiente escolar, como nos meios de comunicação. Nas aulas, com a intenção de levar os alunos a estabelecerem relações entre os conteúdos e o dia a dia, problematizamos o tema buscando valorizar os conhecimentos prévios, os conhecimentos adquiridos de outros conteúdos e evidenciando a relação realidade conteúdo a partir de dados de fontes secundárias, de notícias ou recortes que abordam o tema na cidade.

Na busca pelo conhecimento prévio dos alunos procuramos saber através de perguntas o que eles sabiam sobre a globalização, trabalho formal e informal, atividades econômicas mais geradoras de emprego em Goiânia entre outras. Procuramos a participação dos alunos e fizemos os questionamentos não só no início da aula, mas no decorrer de toda a aula, buscamos também, valorizar a fala dos alunos durante a sistematização dos conhecimentos.

Com o intuito de aproximarmos a questão da Globalização, emprego e desemprego da escala local levamos para as aulas dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos - DIEESE, do Instituto Mauro Borges - IMB, e do Ministério do Trabalho - Caged (Cadastro geral dos empregados e desempregados) sobre Goiânia e também de outras capitais brasileiras. Nesses dados foram apresentados os setores da economia mais expressivos de Goiânia, a posição de Goiânia na criação de empregos, taxa de desemprego de duas capitais brasileiras, nesse caso com o intuito de fazermos relações com os dados de Goiânia. Apresentamos notícias sobre a diminuição do desemprego e as exigências de mão de obra qualificada nas indústrias.

Procuramos apresentar para os alunos a nova configuração do mercado de trabalho decorrente do atual processo de globalização; a necessidade de qualificação contínua para acompanhar as rápidas mudanças que ocorrem no mercado de trabalho, a maquinização do trabalho, ou seja, a troca do trabalho humano pelo da máquina. Algumas dessas mudanças favorecem a minoria, principalmente os que têm condições

e oportunidade de estudar e se qualificar, esses comumente conseguem trabalhos melhor remunerados. Outra característica dessa “nova ordem” é a terceirização do emprego, onde os salários são baixos, quase precários. Para “fugir” desse trabalho terceirizado uma parcela da população procura o trabalho informal que muitas vezes possibilita uma renda maior.

O trabalho informal foi muito destacado pelos estudantes nas aulas por ser uma modalidade de emprego muito expressiva em Goiânia, a participação dos alunos levantando esses exemplos evidencia a mobilização do cotidiano que contribuiu para a aprendizagem significativa, pois eles conseguiram associar o conteúdo as experiências vividas. Para fixação dos conhecimentos aprendidos e para verificação do nível de entendimento que os estudantes tiveram da aula solicitamos que eles realizassem uma atividade.

Figura 1: Atividade aplicada durante a regência no Colégio Amália Hermano Teixeira, 2013.

Estágio Supervisionado II
Discentes: Aylene Rodrigues Cândido Lopes/Janaini Gomes de Andrade
Prof.º: Lucio Mauro da Silva
Aluno(a): _____ Data: ____/____/____
Disciplina: Geografia Série/ano/turma: _____

ATIVIDADE

É a partir do trabalho que o homem apropria-se da natureza transformando-a e através dele consegue os meios para sobreviver. Com o processo atual de globalização as relações de trabalho se tornaram mais complexas, a automação e a necessidade de qualificação dificultaram o acesso e a permanência das pessoas no mercado de trabalho.

1. Tendo em vista as discussões sobre emprego e desemprego articulada a globalização analise as charges a seguir e responda:

1. AUMENTA O NÍVEL DE DESEMPREGO

2. É UMA SITUAÇÃO QUE NÃO Ocorre NA MÍDIA

a) Explique o que as charges 1 e 2 representam para você.

b) Na charge 2 você observa um dos motivos do desemprego, identifique o motivo e intitule a charge.

c) Em sua opinião existem outros motivos para que haja desemprego? Quais?

Fonte: Atividade elaborada pelas autoras.

A atividade teve como objetivo estimular a capacidade de interpretação dos alunos e consolidar os conhecimentos apreendidos. As perguntas foram elaboradas de forma que possibilitasse aos estudantes associar o conteúdo e o cotidiano, problematizamos as questões sempre buscando a opinião destes, tendo em vista a internalização da temática que foi trabalhada. O exercício consistia em interpretar charges e responder as questões de acordo com o que foi trabalhado em aula. Durante a aplicação das atividades os alunos demonstraram certa dificuldade na interpretação das charges, a maior parte das repostas foram dadas sem considerar o que as imagens representavam.

O resultado da atividade demonstrou que os estudantes possuem dificuldades na interpretação de charges, e duas questões da atividade exigiam isso, e foram as questões que eles mais se equivocaram ao respondê-las, contudo as respostas revelaram compreensão dos alunos em relação aos assuntos da aula.

Durante a pesquisa e a ministração das aulas sobre o emprego e o desemprego relacionado à globalização em Goiânia, chegamos à seguinte conclusão: o fenômeno da globalização mudou a configuração do trabalho, e não podemos dizer que pra melhor, por mais que os dados mostram que há uma diminuição do desemprego em decorrência da maior oferta de emprego principalmente nas capitais, isso não significa que são empregos “dignos”, ou seja, percebe-se uma precarização do trabalho.

Encaminhamos as aulas sempre buscando a interação dos estudantes a fim de que fossem participes do processo de construção do conhecimento. Através das regências e das análises das atividades aplicadas constatamos que os alunos têm maior facilidade em expressar determinado entendimento quando os relacionam ao cotidiano. Nossa pesquisa demonstrou que valorizar o cotidiano nas aulas de Geografia permite a aproximação entre a vivência do aluno e os

conteúdos escolares. Trabalhar com temas que possibilitem uma aproximação com a realidade vivida dos alunos, como a busca por dados secundários ou notícias sobre o tema na cidade ou bairro em que vivem, contribui para que haja uma aprendizagem significativa.

Considerações finais

Ao longo desse trabalho procuramos apresentar a importância de abordar o conteúdo de globalização para além do que os meios de comunicação veiculam e a importância de trabalhá-lo de forma crítica nas aulas de Geografia. Então, acreditamos que para o professor ultrapassar a visão comum dos alunos sobre qualquer temática é necessário confrontar esses saberes dos alunos com os conhecimentos científicos. O professor precisa fortalecer nas suas aulas que a globalização acentua as desigualdades e a segregação social. E por mais que se diga que o mundo está se tornando homogêneo, que os lugares estão conectados, isso de fato não é regra. Os lugares tem suas especificidades e cada lugar reagirá de forma distinta aos impactos da globalização.

Com o intuito de aproximar esse conteúdo do cotidiano dos alunos julgamos importante o professor usar sua autonomia e procurar trabalhá-lo na escala local, da cidade em que seus alunos residem. Não defendemos aqui que o professor só deva abordar os conteúdos na escala local, mas além de trabalhá-lo nas escalas global e regional, ampliar essa abordagem para um universo mais próximo do estudante. Foi com essa intenção que trabalhamos essa temática na perspectiva do emprego e do desemprego na cidade de Goiânia. Pois, esse recorte nos possibilitou buscar notícias e dados do Ministério do trabalho, IBGE, DIEESE, IMB sobre Goiânia e levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos.

Enfim, o nosso olhar para o processo de globalização e para as questões de emprego e desemprego mudou com o desenvolvimento desse trabalho e esperamos ter contribuído para a aprendizagem dos alunos participes da nossa intervenção. Acreditamos que de certa forma a concepção de alguns estudantes sobre globalização e a configuração do mercado de trabalho também mudaram.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Zygmunt. *Globalização: as consequências humanas*. Tradução Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed., 1999.
- CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (Org.). *O ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. Porto Alegre: Mediação, 2000, p. 83 – 134.
- CASTELAR, Sonia Maria Vanzella. *A Globalização: suas interpretações no ensino de Geografia*. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). *Temas da geografia na escola básica*. Campinas-SP: Papyrus, 2013, p. 179 – 198.
- CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. *E agora como fica o ensino da Geografia com a globalização?* In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos; CALLAI, Helena Copetti;
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *O Ensino de Geografia na Escola*. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- MASSEY, Doren. *Pelo espaço*. Tradução Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa Social: teoria método e criatividade*. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social*. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, Ltda, 1993, p. 9 – 29.
- Moreira, M.A. e Masini, E.F.S. *Aprendizagem significativa: a teoria de aprendizagem de David Ausubel*. São Paulo: Editora Moraes, 1982.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2001, p. 23-24.

OS SABERES DOCENTES MOBILIZADOS NA PRÁTICA DOS PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS

Izabelle de Cássia Chaves Galvão
Instituto de Estudos Socioambientais IESA - UFG
iza.chaves.93@gmail.com

Adriana Olívia Alves
Instituto de Estudos Socioambientais IESA - UFG
dricasposito@yahoo.com.br

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo a análise do trabalho docente do professor de Geografia e Pedagogia nos Anos Iniciais do Ensino Básico. Acredita-se que nos Anos Iniciais, as crianças têm os primeiros confrontos com os conteúdos geográficos, que são construídos na interface dos conceitos cotidianos e científicos, por isso é necessário que elas passem a se reconhecer no ambiente em que estão inseridas. Cabe também neste trabalho, discutir questões relacionadas à ensino de Geografia, formação inicial e continuada de professores, a fim de procurar entender um pouco sobre o que esses profissionais mobilizam durante a formação inicial e quais são as principais dificuldades e facilidades em ensinar os conteúdos Geográficos nos Anos Iniciais. Utilizamos como técnica de pesquisa o questionário iconográfico, que procurou identificar qual o tratamento dado pelos docentes no domínio dos conhecimentos específicos e pedagógicos no que se refere aos conteúdos dos elementos físicos da Geografia. Desta forma, cabe aos pesquisadores da área discutir quais as melhores estratégias para potencializar o trabalho docente também nos Anos Iniciais, tomando como partida, a formação continuada de professores, para que os mesmos possam contribuir para a melhoria da eficiência da aprendizagem dos escolares.

Palavras-chave: Geografia; Anos Iniciais; Elementos Físicos; Conhecimentos do conteúdo da matéria ensinada; conhecimentos pedagógicos da matéria.

Introdução

Este trabalho está consubstanciado na análise da prática docente de professores que atuam nos Anos Iniciais. Em nossa pesquisa, trabalhamos especificamente nos 4º e 5º anos do Ensino Fundamental (onde os alunos saem da fase do letramento e passam a estudar conteúdos específicos de cada disciplina) com ênfase em conteú-

dos dos elementos físicos¹ da Geografia. É nesta fase também que as crianças passam a confrontar os conhecimentos cotidianos aos novos conhecimentos, os científicos.

1 Conhecimentos esses tratados academicamente como grandes áreas de conhecimento e objeto de estudos, sendo elas a Geomorfologia (relevo), Geologia (rochas e minerais), Climatologia (clima e tempo), Pedologia (solos), Hidrogeografia (recursos hídricos) e, Biogeografia (plantas e animais).

Salientamos que, nosso objeto de estudo são os professores e sua prática em sala de aula, temos também que nos preocupar durante a formação e processo de ensino aprendizagem das crianças.

Cabe a nós, pesquisadores, refletir sobre o que ocorre no âmbito escolar e acadêmico. Acreditamos que, primeiramente precisamos entender como a Geografia está organizada nessa fase, uma vez que mesmo estando presente nas orientações curriculares oficiais ela pode ser trabalhada de maneira superficial, ou deixar de ser trabalhada. Sabemos que existem desafios em trabalhar Geografia nos Anos Iniciais, uma vez que, não somos preparados para lecionar nessa fase destinada aos profissionais da pedagogia.

No caso de Goiânia, no que se referem à educação pública, as escolas municipais são as responsáveis pela primeira fase do Ensino Fundamental e o Estado pelo Ensino Fundamental II e Médio.

As escolas municipais de Goiânia, por sua vez, tem uma organização diferente das demais instituições de ensino público e privado do município. Dividiram, nos município as fases de ensino em Ciclos de Aprendizagem, que são consideradas a idade das crianças, para que sejam divididas por turmas em níveis ou fases da infância e adolescência.

Os chamados Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano estão baseados no processo cognitivo das crianças, na qual considera os diferentes conhecimentos dos escolares que são indivíduos que dispõe de culturas diversas e grupos sociais distintos (AGUIAR 2009).

Essa proposta de organização por ciclos foi idealizada e aplicada pela Secretaria de Educação de Goiânia em 1998, mas após 2001, por questões políticas e administrativas, ela seguiu nesse formato: O Ciclo I, sendo classificado como o período da Infância (de 6 a 8 anos de idade), o Ciclo II, classificado como pré-adolescência (9 a 11

anos de idade) e por último o Ciclo III, correspondente a adolescência (12 a 14 anos de idade) (AGUIAR 2009). Porém, o último Ciclo, não está presente em todas as escolas da cidade.

Existem outras instituições, como as particulares, escolas conveniadas e escolas federais, como o CEPAE (Centro de Ensino e Pesquisa Aplicado a Educação), onde cada uma tem dinâmica própria, na qual a maioria delas possuem professores de áreas específicas a partir do 4º ano do Ensino Fundamental.

Os objetivos desse trabalho estão pautados em, analisar a prática docente (Geografia e Pedagogia), e como são mobilizados no contexto da Geografia Escolar nos Anos Iniciais do Ensino Básico, os conteúdos geográficos relacionados aos elementos físicos. Pretendemos também verificar quais são as facilidades e/ou dificuldades dos professores dos Anos Iniciais para ensinar esses conteúdos.

Metodologia

Utilizaremos nessa pesquisa, a metodologia de pesquisa qualitativa, onde as técnicas de coleta de dados são de suma importância para sua execução, utilizamos nessa pesquisa, questionários para tentar identificar as dificuldades dos professores em ensinar Geografia nos Anos Iniciais.

Essa abordagem permite também que seja possível observar e capturar diferentes situações e refletir sobre as mesmas. No caso do ambiente escolar, esse método torna-se muito eficiente, André (1983) reforça que a pesquisa qualitativa auxilia na compreensão das relações entre os indivíduos os contextos que estão inseridos e suas ações:

[...] os dados qualitativos podem contribuir para o estudo de construtos importantes como “criatividade” e “pensamento crítico”,

que por serem de difícil quantificação, deixam muitas vezes, de ser mais extensamente investigados. (SCRIVEN E HASSISON, 1973 apud ANDRÉ 1983 p. 66).

Por se tratar de uma pesquisa com intuito de levantar e abordar a criticidade, pretendemos, utilizar tal método por considerá-lo mais pertinente, que contempla de maneira mais ampla os nossos objetivos.

Para realizar uma pesquisa, faz-se necessário promover o confronto de informações (Ludke e André, 2012). Desta forma, pretendemos trabalhar a partir de utilização de questionários com professores de Geografia e Pedagogia nos Anos Iniciais, pois é uma forma de contextualizar o conhecimento teórico e explorar distintas possibilidades metodológicas, para análise e interpretação dos dados que são esperados.

Para que a observação seja significativa, o pesquisador precisa “[...] determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar” (LUDKE e ANDRÉ, 2012. P 25). Para esses autores, o pesquisador precisa ter preestabelecido quais são seus objetivos para com a atividade de observação e que os mesmos façam sentido em relação à temática do estudo em questão.

Procedimentos metodológicos

Os procedimentos da pesquisa foram os seguintes:

1. Levantamento Bibliográfico sobre os temas: Ensino de Geografia; Ensino de Geografia nos Anos Iniciais, Ensino dos conteúdos dos elementos físicos, mediação didática;
2. Seleção de docentes para realização e aplicação dos questionários;
3. Elaboração dos questionários iconográficos;
4. Avaliação dos resultados dos questionários e análise dos dados.

Como instrumento de investigação trabalhamos com um questionário, composto por dois momentos, o primeiro de perguntas abertas e o segundo com aspecto iconográfico, ou seja com imagens representativas dos conteúdos dos elementos físicos (Geomorfologia (relevo), Geologia (rochas e minerais), Climatologia (clima e tempo), Pedologia (solos), Hidrogeografia (recursos hídricos) e, Biogeografia (plantas e animais).

O questionário foi elaborado com o intuito de compreender como os conhecimentos da matéria ensinada e os pedagógicos da matéria, aparecem na prática dos professores dos Anos Iniciais. Selecionamos professores que lecionam nos 4º e 5º anos. Se dispuseram a participar da pesquisa três professores de Geografia, que lecionam nos Anos Iniciais há mais de dois anos na rede municipal de Goiânia. E três professores de Pedagogia, dois lecionando na rede municipal de Goiânia há mais de cinco anos e um na rede privada, recém-formado.

Para manter a identidade dos professores preservada, os designaremos da seguinte forma: PG para professores da área de Geografia e PP para professores da área de Pedagogia. Por serem três de cada área, teremos PP1, PP2, PP3, PG1, PG2, PG3.

Os questionários direcionados aos profissionais da pedagogia foram modificados no primeiro bloco, a fim de contemplar a disciplina onde se trabalha a Geografia². Porém, o segundo momento, do questionário iconográfico mantivemos as mesmas questões do que aplicamos para os professores de Geografia, pois o conteúdo que está disposto nos currículos de referência é o mesmo para ambos profissionais.

² Após consultas nas ementas do curso de Pedagogia das principais universidades públicas e privadas do Estado identificamos que a disciplina responsável em trabalhar os conteúdos da Geografia é o de Fundamentos e Metodologias das Ciências Humanas.

Resultados E Discussão

Os Saberes (Conhecimentos) Docentes na prática docente dos professores dos Anos Iniciais

Os desafios que os professores encontram no início da carreira docente podem ser superados durante a experiência docente, uma vez que o professor irá retomar durante a carreira, alguns aspectos importantes trabalhados na graduação também, como exemplo, os conhecimentos pedagógicos da matéria, que são os conhecimentos didáticos a serem desenvolvidos pelo profissional.

O profissional docente trabalhará seus saberes em diversos momentos, seja durante sua formação inicial, sua prática docente e até mesmo, durante sua vida escolar. Sabendo que a Geografia é trabalhada nos Anos Iniciais, nos propusemos a investigar de qual Geografia estamos lidando.

Por meio de questionários abertos, analisamos como está posta a prática docente dos professores nos Anos Iniciais ao se tratar dos conteúdos dos elementos do meio físico, com isso também buscamos entender quais são os saberes pelos professores mobilizados na tentativa de se ensinar determinados conteúdos.

Os saberes docentes se desenvolvem e auxiliam na atuação do professor, eles se constroem desde sua historicidade e vivência como indivíduo social até sua prática docente.

Sabendo que os saberes docentes são desenvolvidos ao longo da vida dos indivíduos, partimos para os seguintes questionamentos: Como se organizam os saberes docentes dos professores da área de Geografia e dos professores da área de Pedagogia que atuam nos Anos Iniciais? Como as dificuldades na formação inicial dos professores implicam na aprendizagem dos escolares?

Discutiremos neste trabalho, especificamente dois saberes, tendo como referência Shulman (1986), os conhecimentos do conteúdo da matéria ensinada e os conhecimentos pedagógicos da matéria. O primeiro

para compreender como ocorre a prática docente do professor pedagogo e geógrafo, o segundo com o objetivo de compreender como o professor encaminha os conteúdos e como os docentes das disciplinas específicas da Geografia os encaminhavam.

Destacamos dois momentos da atividade, na qual consideramos que ambos conhecimentos aparecem com grande destaque no questionário iconográfico: que foi formulado com dois momentos, a primeira parte composta por perguntas abertas e a segunda parte de questões direcionadas aos conteúdos dos elementos físicos, onde havia uma imagem explicativa, um texto para contextualização e por um último uma questão sobre a temática, perguntando também qual a abordagem teórica metodológica para trabalhar os conteúdos.

Selecionamos um das questões e respostas para análise tendo como referência os dois conhecimentos propostos por Shulman (1986), conhecimentos do conteúdo da matéria ensinada e os conhecimentos pedagógicos da matéria.

Na primeira questão (Figura 01), foram apresentados os tipos e o ciclo das rochas. Todos os professores com formação em Geografia conseguiram responder as questões satisfatoriamente que demonstra o conhecimento do conteúdo da matéria ensinada.

Figura 1 : Questionário iconográfico – Ciclo das Rochas



Fonte: <http://revistaescola.abril.com.br/ciencias/fundamentos/ciclo-rochas-629644.shtml>
Org.: GALVÃO, Izabelle C.C., 2016.

Mesmo os professores que apontaram sentir dificuldades especificamente nesse conteúdo durante a formação inicial, conseguiram elaborar uma resposta, com auxílio das imagens e do texto.

Em seguida foi indicado na questão qual seria a abordagem teórica e metodológica que utilizariam para trabalhar esse conteúdo, para observarmos a presença ou não dos conteúdos pedagógicos da matéria, destacamos a resposta do professor PG3:

Para esse conteúdo, a abordagem teórica e metodológica objetiva a compreensão dos processos naturais que levam à formação geológica e geomorfológica do planeta. A concepção construtivista permeia essa abordagem. O uso intenso de imagens é um caminho seguido. Ao mesmo tempo, atividades que levam o aluno para fora da sala de aula ajuda no processo de ensino-aprendizagem, para que possam, de alguma forma, buscar ver in loco a empiria. Em razão da minha má-formação docente nesse conteúdo em específico, a dificuldade de organizar uma metodologia mais coerente aos pressupostos da Geografia Escolar é uma realidade em minha prática docente. (grifo nosso)

Essa questão demonstra a preocupação do professor em buscar entender o conteúdo previamente, pois existe uma preocupação quanto ao conteúdo, por ser um dos apontados anteriormente como de difícil compreensão a esse professor. Em seguida, pudesse discorrer sobre a abordagem procedimental e metodológica que aplicaria para o conteúdo em apreço. O professor em questão utiliza do método da exposição pelo professor, tendo como aliada a ilustração (LIBÂNEO, 1994).

Nota-se com a realização desse questionário, que ainda existe uma lacuna na formação dos professores da área da Pedagogia, pois, mesmo tendo em sua formação inicial a disciplina de Fundamentos e Metodologias em Ciências Humanas na maioria das referências curriculares das principais

universidades do estado, ainda não é suficiente para preparar o professor dessa área para ensinar os conteúdos que compreendem a área da Geografia.

Quanto aos docentes da área da Geografia verificamos que, muitos deles, ao tratar das dificuldades e facilidades apontam que, são as mesmas que possuíam durante a formação inicial e esta foi levada para prática em sala de aula.

Em 2001, foi criada uma lei que incluía a prática como componente curricular. Nas disciplinas de conhecimento específico em Geografia, por exemplo, o docente de ensino superior precisaria dedicar uma parte de sua carga horária para direcionar o conteúdo para os futuros profissionais da educação, para que esses pudessem aprender a como ensiná-lo. Conforme o parecer CNE/CP 9/2001, a prática como componente curricular é:

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. (Parecer CNE/CP 9/2001, p. 22)

Logo, a prática como componente curricular foi instituída para promover aos futuros professores uma abordagem mais específica para os conteúdos da academia, preparando esse profissional para sua atividade docente. Verificamos no questionário iconográfico, que muitos dos professores de Geografia afirmaram não ter uma reflexão maior por parte dos docentes da universidade, nos conteúdos de “tronco comum”.

Desta forma, pudemos repensar acerca das dificuldades e facilidades para lecionar os conteúdos específicos da matéria de Geografia (ou em Fundamentos e Metodologias das Ciências Humanas – Disciplina da área da Pedagogia), tem origem desde sua for-

mação inicial e que posteriormente refletem em sua prática docente nos Anos Iniciais.

Considerações Finais

Acreditamos que a pesquisa, nos possibilitou refletir sobre a formação de professores de Geografia e também da formação do pedagogo. Para constituição de uma carreira docente é necessário considerar toda sua “bagagem” histórico-social advinda de momentos anteriores à graduação. Esses elementos precisam ser considerados para que se obtenha bons resultados durante a docência e esse professor saiba a relevância da pesquisa durante seu trabalho. Em contrapartida, é necessário que a universidade disponha também de espaços formativos afim de ampliar suas experiências e saberes.

Os resultados obtidos por meio dos questionários iconográficos possibilitaram compreender o domínio de conhecimentos específicos elementos do meio físico e como está posta a prática do professor nos Anos Iniciais, assim como apontou alguns dos desafios enfrentados, como lidar com o trabalho pedagógico coletivo, uma vez que é necessário também, compreender como os professores trabalharam com esses alunos (neste caso, entender como os pedagogos, mobilizavam os conteúdos) levando em conta que o processo de ensino é algo contínuo.

Podemos identificar também, que no que refere aos conhecimentos específicos da geografia muito dos professores da área da pedagogia desconhecem os conteúdos pré-estabelecidos para esta fase, sejam nas orientações curriculares ou livros didáticos de Geografia. Isso demonstra a carência da formação inicial desse profissional, pois em alguns relatos dos professores durante a aplicação, ambos revelaram que sequer se recordavam da disciplina de Geografia (ou Fundamentos em Ciências Humanas) durante o período de formação inicial e que,

por isso não conseguiam responder algumas questões propostas.

Cabe, assim, refletirmos sobre a formação do professor que atuará nos Anos Iniciais, acreditamos que essa fase é o cerne da educação básica. A formação inicial e continuada são essenciais para a formação do futuro professor, já que durante esses períodos potencializamos nossa reflexão teórica e prática no que se refere ao ensino de Geografia nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

REFERÊNCIAS

Aguiar, Suelena de M. Organização escolar em ciclos de formação e desenvolvimento humano como fator de inclusão educacional em Goiânia. Dissertação (mestrado) – Universidade Católica de Goiás, Departamento de Educação, 2009.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Texto, contexto e significados: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cad. Pesq. São Paulo, 1983. p 66-71.

LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da escola: teoria e prática. 5 ed. Goiania, GO: Alternativa, 2004.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E.D.A. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 28/2001. Seção 1, p. 31. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>.> Acesso em 25/02/2016 às 10:01.

PPP, Projeto Político Pedagógico CEPAE-UFG. Disponível em < https://www.cepae.ufg.br/up/80/o/projeto_pol%C3%ADtico_pedag%C3%B3gico_-_2013.pdf > (acesso em 14/12/2015 às 14:50).

SHULMAN, L. Those Who Understand. In: Knowledge Growth in Teaching, Educational Research, vol. 15 n° 2, 1986.

_____. El conocimiento y la enseñanza : Los fundamentos de la nueva reforma . Harvard. Evaluación educativa . Traducción: Alberto Ide . 1 , vol. 57 , p. 163-196 , 2001 .

CONTEÚDOS, TEMAS E CONCEITOS E O LUGAR DOS ELEMENTOS DO MEIO FÍSICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Adriana Olivia Alves

*Professora Adjunta III da Universidade Federal de Goiás - UFG
adrianaolivia.ufg@gmail.com*

Malu Ítala Araújo Souza

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia
maluitala_3@hotmail.com*

RESUMO

Neste presente ensaio, objetivamos discutir as diferentes designações do conhecimento geográfico, compreendidos pela formação de conteúdos, conceitos, temas, eixos estruturadores e o lugar dos elementos do meio físico no Ensino de Geografia. Diante disso, refletimos as seguintes questões: Qual a distinção entre a definição de conteúdo e conhecimento? O que vem a ser um tema ou eixo estruturante? Existe uma relação de hierarquia entre noção, conceito cotidiano e científico? É importante ressaltar que o verdadeiro objetivo em atribuir definições, ou a tentativa de definir o que vem a ser conteúdos, temas, eixos, noções conceito, é deixar mais claro o seu sentido e facilitar o seu emprego, para que possamos ter mais clareza na identificação dos mesmos, reduzindo muitas vezes, as confusões na sua identificação.

Palavras-chave: Conteúdos; Eixos; Temas Estruturadores; Noções; Conceitos Cotidianos; Conceitos Científicos; Ensino de Geografia; Elementos do Meio Físico.

Introdução

Etimologicamente, no plano científico, temos a necessidade de definir nomes, conceitos, categorias, conhecimentos, temas ou noções. Invariavelmente, somos tomados por designações que não condizem com o verdadeiro sentido das coisas, seja porque carregam consigo indeterminações, devido a falta de clareza do seu real significado, ou porque, muitas vezes, o referencial teórico não é aplicado adequadamente, sendo aludidos definições científicas que não são fidedignas aos autores originais.

No âmbito do ensino de Geografia, invariavelmente, empregamos cotidianamente essas definições, algumas delas muita caras para o desenvolvimento da pesquisa e da ciência, como conceito e conteúdo, que ora aparecem com implicações para a leitura do conhecimento específico desta ciência, à exemplo dos conceitos-chave, paisagem, território, lugar, região, ora numa construção do desenvolvimento da aprendizagem, como os conceitos cotidianos e científicos elaborados sob a perspectiva vigotskiniana.

No interior da própria ciência geográfica, temos generalizações e, muitas vezes, divergências quanto as definições de conceito e categoria, como é caso do espaço geográfico, visto por muitos pesquisadores como conceito mais amplo e norteador ou analisado como conceito, no mesmo nível de entendimento em relação aos demais. Diante disso, se faz necessária a distinção destes termos, para que possamos situar melhor nosso debate e identificar o conhecimento à luz do ensino de Geografia.

Qual o lugar dos conteúdos, eixos ou temas estruturadores no Ensino ?

É comum nos depararmos com dificuldades de identificação desses termos quando nos remetemos ao Ensino de Geografia. Utilizemos como exemplo a elaboração de um plano de aula, que possui a indicação de qual o tema e conteúdo será trabalhado, ou que conhecimentos pretendemos desenvolver junto aos escolares. No entanto, a dificuldade é recorrente entre os professores em processo de formação inicial, como também para aqueles em processo continuado.

Ao pensarmos em temas e eixos estruturadores, notamos que ambos estão conectados e são compostos por conteúdos, sendo o conteúdo o tratamento do tema ou de um eixo estruturador.

Compreendemos como eixos estruturadores como linhas de abordagens dos temas estruturadores, ou seja, é a “linha dorsal” de determinados assuntos de uma disciplina. Os eixos permitem limitar e organizar, temas estruturadores e conteúdos, evitando que os conteúdos se dispersam. São formados, por um agrupamento de temas que auxiliam na orientação e planejamento do trabalho docente. Por este motivo, consideramos que os eixos estão em constantes construções, no qual possibilitam articulações com outros eixos e temas. Sendo assim, o eixo é uma linha temática,

cujas abordagens principais convergem em assuntos definidos e com seus objetivos estruturados.

Os temas definem objetivos que precisam ser atingidos, durante o desenvolvimento de uma unidade didática. Estes estão em consonância com o desenvolvimento de habilidades e competências desejadas para um determinado conteúdo, e precisam ser significativos para aqueles que ensinam e aprendem.

Os Temas Estruturadores indicam aspectos que podem ser contemplados para o desenvolvimento das competências e habilidades desejadas [...]. Recomenda-se que ao se inserir os Temas Estruturadores e as Unidades Temáticas ao currículo sejam consideradas as necessidades de cada comunidade escolar (BRASIL, 2002).

Sendo assim, os temas estruturantes de uma disciplina refere-se ao conjunto de unidades e conteúdos, para atingir os objetivos da mesma, no caso da Geografia propicia a compreensão e a construção de um raciocínio geográfico, acerca dos elementos do espaço. Porém, como ressaltado anteriormente, mesmo possuindo suas orientações teórico-metodológicas

Na perspectiva construtivista de Zabala (1998) e Coll, desenvolvemos nos alunos a aprendizagem dos conteúdos. Esses conteúdos, obedecem a uma tipologia das finalidades do ensino, sejam estas do ponto de vista, fatorial, conceitual, procedimental ou atitudinal. Assim, na condução dos conhecimentos orientados para a aprendizagem do escolar, estes necessitam de instrumentais teórico-metodológicos, de habilidades e atitudes, que auxiliem no desenvolvimento dos processos cognitivos e condutuais. É importante frisar que, Zabala (1998, p. 39), defende “[...] a sua diferenciação e parcialização metodológica em compartimentos para podermos analisar o que sempre se dá de maneira integrada”. Ressalta que esta classificação facilita a visualização de ca-

racterísticas distintas, contudo, o conteúdo deve ser visto como algo dinâmico e integrado, ou seja, inseparável.

Assim, o conteúdo deve ser pensado, para atingir objetivos e como produto das interações pessoais, deve também responder perguntas nos quais levam a reflexão do papel da educação na formação social dos discentes, dentre elas destacam-se: por que ensinar? para que ensinar? e por que aprender? (ZABALA, 1998) aponta que os conteúdos precisam responder essas questões, e assim, possibilitar a aprendizagem dos discentes.

Dar significado aos conteúdos é potencializar a participação dos alunos durante as aulas, para que os mesmos exponham e identifiquem as suas próprias práticas sociais. Coll et al (1992), relata a importância dos conteúdos argumentando que os mesmos continuam sendo importantes e primordiais para o ensino. Todavia, devemos dar maior relevância ao processo de ensino e aprendizagem, preocupando-se com a forma que esses conteúdos serão apropriados, ou seja, suas abordagens e tratamentos didáticos pedagógicos.

Dentro de uma perspectiva vygotskiana, Cavalcanti (2012 p.34) aborda que os conteúdos devem contribuir “[...] para a formação das capacidades cognitivas dos alunos (conhecimentos dos saberes disciplinares)”. Assim, os conteúdos devem ser selecionados, a fim de contribuir para o crescimento intelectual dos discentes, ou seja, são elementos constituintes da construção do raciocínio geográfico acerca das dinâmicas sociais.

Kimura (2008), aponta a relação que os conteúdos apresentam na formação cidadã dos discentes, desde que estabeleçam relações históricas e sociais significativas. Para ela, os conteúdos envolvem questões e desencadeiam pensamentos necessários para entender o espaço de vivência, sendo que “[...] essas questões são tidas como de grande pertinência do papel que a escola pode

exercer na sociedade, diante da importância da aprendizagem do aluno”. (p. 76).

Os conteúdos são muito importantes, pois dão legitimidade às disciplinas. Como ressalta Callai (2013), eles,

[...] permitem estabelecer a sua especificidade e marcar o seu diferencial em relação às demais áreas de conhecimento. O papel destes conteúdos, isto é, da disciplina escolar, assume caráter significativo no contexto da escola básica e de desdobra nos objetivos e intenções de fazer o seu ensino. (CALLAI, 2013, p. 39)

Portanto, os conteúdos configuram-se como um conjunto de conceitos, valores, conhecimentos e habilidades que auxiliam no entendimento de fenômenos e processos do meio em que vivemos, assim, eles precisam ser significativos.

Entre todas as definições anteriores, a que remete maior dificuldade de conceitualização, talvez seja a de conhecimento, devido aos poucos trabalhos acadêmicos e científicos que se dedicam a examinar o seu significado. De forma sumária o conhecimento está atrelado ao ato de conhecer algo, possui sua origem no latim *cognoscere*, que significa saber.

Noções, conceitos cotidianos e científicos na abordagem vigotiskiniana

É importante frisar que, não há na literatura atual, relacionada ao desenvolvimento da aprendizagem, algo que relacione as definições de noções a construção dos conceitos cotidianos e científicos na abordagem vigotiskiniana. No entanto, quando ocorre os primeiros contatos dos escolares com o conteúdo da matéria, ou quando o abordamos, principalmente no período dos Anos Iniciais, percebemos que a aprendizagem obtida por eles, remete muito mais a uma elaboração inicial, do que especificamente atrelada a construção do conceito cotidiano.

No dicionário de Filosofia de Japiassú e Marcondes (2001, p. 155), não encontramos a definição direta do termo noção, mas sim de prenoção. Seu sentido é amplo e pouco preciso, “[...] que se originam da experiência dos indivíduos, sem elaboração teórica ou conceitual e sem serem tematizadas diretamente”. Ao mesmo tempo é designado como uma forma de conhecimento pré-teórico, sendo este “[...] natural e espontâneo, inato ou oriundo da experiência prática dos indivíduos e anterior a qualquer elaboração ou reflexão.” (p. 155). Assim, no plano do desenvolvimento conceitual pode ser designado como um pressuposto do conhecimento. Para esses autores, o conceito seria “[...] uma noção abstrata ou ideia geral designando, seja um objeto suposto único, seja uma classe de objetos. [...] o conceito é caracterizado por sua extensão e por sua compreensão.” (Japiassú e Marcondes, 2001, p. 48).

Segundo Vygotsky (2014b), no processo de desenvolvimento da criança, a mesma agrupa informações sem utilizar critérios objetivos, mas sim de forma subjetiva (fase sincrética ou de compilações não organizadas). Nesse momento, a categorização e a generalização que a criança faz não é clara para um adulto, porque as associações não são objetivas, nem lógicas. Segundo o autor, as palavras são “nome próprio”, ou seja a mesma denomina objetos específicos e de forte referência para as crianças, ela reconhece a palavra “terra”, mas não consegue associar a mesma terra a diversas tonalidades de solo.

Após está fase de generalização, os sujeitos operam os seus pensamentos por complexos. Nesta etapa, o escolar faz generalizações criadas com ajuda de um pensamento não mais somente com as impressões subjetivas. Os objetos passam a ter critérios associativos, de categorização e generalização. De acordo com Vygotsky (2014b, p. 140), as palavras deixam de ser “nome próprio” e passam a ser “sobrenome”:

Para el niño que se encuentra en esta fase de desarrollo las palabras dejan ya de designar objetos aislados, de ser nombres propios; se convierten en apellidos. Para el niño en esta edad decir una palabra significa señalar el apellido de cosas relacionadas entre sí según las más diversas líneas de afinidad. Denominar el objeto concreto con el nombre correspondiente significa incluirlo en un determinado complejo concreto con el que guarda relación. Para este niño nombrar un objeto significa decir su apellido.

A diferença entre o pensamento por complexo e o conceito na generalização, é que o primeiro utiliza-se das relações de generalização mais variáveis possíveis, enquanto o segundo é oriundo da unidade dos mesmos. Os conceitos nesta fase é expresso nele e com os demais do seu conjunto.

No terceiro estágio, chamado por Vygotsky de conceitos potenciais ou pseudoconceitos, o conceito das crianças se aproxima, aos conceitos que os adultos usam na sua atividade intelectual, mas no seu sentido psicológico é diferente de um conceito no sentido verdadeiro da palavra. O pseudoconceito é a forma mais estendida do pensamento por complexo e são mediados por outros conceitos. Está distinção é tão tênue que, mesmo para especialistas da cognição é difícil a separação do pensamentos por complexas de um conceito propriamente dito.

Num quarto estágio está o pensamento conceitual ou “conceitos genuínos”. O sujeito classifica isolando as características ímpares dos objetos, codificando em uma palavra. Ou seja, a atividade de análise e síntese de generalizações se consolida e se articula na abstração dos referenciais objetivos.

A construção dos conceitos neste âmbito é um processo, no qual os sujeitos compreendem a palavra verbal para assim construir seus próprios sistemas conceituais. Vale ressaltar que, a construção dos conceitos é um processo dialético, assim os estágios mencionados, não necessariamente ocorrem de modo ordenado.

Queremos assim destacar que, há uma diferença entre palavras, definições e conceitos, as diferenças estão no campo das atividades cognitivas (estruturas psicológicas), que vão mediar à relação do indivíduo com o meio que vive, assim como o desenvolvimento dos mesmos. Segundo Vygotsky (2014b, p. 151),

Como es sabido, el contacto verbal y la comunicación entre el adulto y el niño se inicia muy temprano, lo cual da motivo a muchos investigadores para suponer, como ya hemos dicho, que los conceptos se desarrollan tan precozmente. Sin embargo, como hemos expuesto, los verdaderos conceptos se desarrollan relativamente tarde en el pensamiento infantil, mientras que la comprensión verbal mutua entre el niño y el adulto se establece muy temprano.

Como se pode perceber, as crianças possuem todas as capacidades para compreender e desenvolver ideias e noções, que, mais tarde, se transformarão em conceitos científicos, sendo o professor o grande mediador dessa construção. Segundo Calvacanti (2005, p. 201), “[...] o desenvolvimento de um modo de pensar geográfico mais abrangente requer, pois, a formação de conceitos”. Os conceitos são generalizações, são sistemas organizados em níveis diferentes. Vygotsky afirma que (2001, p. 9): “[...] as palavras são generalizações latentes” e, para ele, os conceitos fariam uso do signo das palavras e estariam carregados de valor simbólico, de significados, valores, saberes, crenças, etc.

E é partindo desse pressuposto que é importante enfatizar que, segundo a proposta histórico-cultural, a construção do conceito deve ser elaborada por meio de uma relação dialógica, em uma “negociação de significados”. Apresentar um conceito pronto é caminhar contra a ideia do aluno ativo no processo de ensino aprendizagem (CAVALCANTI, 2005).

A formação de conceitos é visto como um processo dinâmico, que vai além das genéricas definições estáticas e acabadas do ensino pautado na memorização e em conceitos amplos. Este processo deve ser entendido por meio de uma construção, dinâmica e estruturada em um sistema complexo e dialético – construir, desconstruir, reconstruir e sintetizar diariamente ideias e pensamentos. Os conceitos são oriundos de um “processo vivo” do pensamento, como aponta Vygotsky:

[...] el concepto no existe aisladamente y no constituye una formación inalterable, sino que, al contrario, se encuentra siempre en el proceso vivo y más o menos complejo del pensamiento, realizando alguna función de comunicación, o de significado, comprensión o resolución de problemas. (VYGOTSKY, 2014 p. 121)

Assim, o conceito, como processo ativo e complexo do pensamento, não são construídos de forma dissociada, originam-se, por meio das experiências e interesses. Portanto, dizemos que a construção de conceitos transcende a leitura da palavra e a associação desta com um objeto. A mesma constitui uma organização da mente, por meio de sistemas de novos conceitos “conexões associativas”.

O processo de formação dos conceitos como visto anteriormente, é complexo e demanda funções intelectuais e psíquicas, que são desenvolvidas principalmente na idade da puberdade e da vida adulta. Vygotsky (2014), frisa a necessidade da idade escolar e pré-escolar para o processo de formação de conceitos, pois são experiências e os conceitos formados nessa idade, que permitirá a formação de conceitos durante a sua vida adulta.

No processo de formação de conceitos, as habilidades, operações mentais e a necessidade de conhecer, possibilita o desenvolvimento dos conceitos durante a vida da

criança. Na medida que os sujeitos necessitam entender os processos e fenômenos que o cercam, novos elementos e outros conceitos são inseridos, formando assim sistemas conceituais. Assim, a necessidade que aquele escolar tinha em entender as erosões, era somente como uma barreira para brincar, a medida que novos conceitos, experiências e interesses são desenvolvidas, o conceito de erosão, por ele dado, será ampliado e compreendido por um nova ideia. Vygotsky (2014), aponta essa relação entre a necessidade de conhecer e o desenvolvimento do processo de construção de conceitos, como sendo uma relação entre o sujeito e o espaço de sua vivência. Ou seja, é por meio das tarefas/desafios que a aprendizagem é construída,

Son precisamente las tareas que el entorno social plantea al adolescente, las necesidades que crea y alienta, los objetos que le surgen, lo que le incita y obliga a dar esse passo decisivo en el desarrollo de su pensamiento. [...] En este sentido, las tareas que el medio social impone al adolescente, relacionadas con su ingreso en el mundo cultural, profesional y social de los adultos, constituyen en realidad un elemento funcional extremadamente importante, que pone de manifiesto una vez más el condicionamiento mutuo, la unidad orgánica y la cohesión interna de los aspectos de contenido y forma en el desarrollo del pensamiento. (VYGOTSKY, 2014 p. 133)

Portanto, é notório na reflexão de Vygotsky (2014), a importância dos conceitos construídos pelas crianças em sua idade escolar ou pré-escolar, pois é por meio deles que na fase adulta serão confrontados com novos saberes e reconstruídos em novas ideias e sistemas conceituais. Ressalta-se também, que a intencionalidade que as crianças possuem na construção de conceitos está diretamente relacionado com a sua necessidade frente aos desafios encontrados em suas atividades diárias.

Os elementos do meio físico no ensino de Geografia (Física?)

Diante do exposto anteriormente, como definimos os elementos do meio físico, como conceito, conteúdo, conhecimento, eixo ou tema estruturador? Qual a contribuição desta classificação para o Ensino de Geografia (Física?).

Entre os principais elementos do meio físico constituintes da paisagem, os que mais se destacam são o relevo, o solo, o clima, água, os seres vivos, as rochas e minerais, seja pela atuação do homem sobre a sua utilização, ou pelo papel que desempenham no funcionamento dos processos que ocorrem na natureza. Eles também se constituem como os principais objetos de estudos das áreas de conhecimento da Geografia Física, à exemplo da Geomorfologia, Pedologia, Climatologia, Hidrogeografia, Biogeografia e Geologia.

É importante frisar que, a existência e o funcionamento dos elementos do meio físico se faz, sem a participação das atividades humanas. Por seu turno, os elementos se transformam a partir de processos que podem ocorrer na natureza de forma natural ou acelerada. Vejamos como exemplo o processo erosivo que se desenvolve no solo ou os processos de inundação dos leitos dos cursos d'água, que ocorrem, cotidianamente, a partir da participação dos fatores físicos, como vento, chuva e ação dos raios solares, ou seja, de forma independente e aleatória a ação antrópica.

Contudo, em virtude do processo de aceleração do meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 1997), conduz a intensificação da dinâmica da natureza, em termos de velocidade e impactos. Utilizemos como exemplo, a ocupação das áreas de fundos de vale e a impermeabilização do solo, que repercute no processo de inundação dos leitos dos rios, principalmente, nas regiões densamente urbanizadas. Situação análoga ocorre nos processos erosivos, que pas-

sam da condição de naturais, para processos erosivos acelerados. Apoiado em Drew (1994), Camargo (2014, p.160) afirma que,

[...] quando um sistema natural sofre alteração, os outros sistemas também se dinamizam. Em seu exemplo, explica que, na natureza, quando o sistema solo sofre qualquer alteração, os sistema clima e vegetação também serão alterados. [...] Ao contrário, à medida que fomos imputando técnicas e tecnologias ao meio natural, sua velocidade de troca também foi se intensificando.

Em permanente evolução, os elementos do meio físico, são produtos da multiplicidade de interações que ocorrem na natureza. Seu funcionamento ocorre de modo integrado e dinâmico, não como somatória das partes que o compõem, mas engendrada na mediação entre elementos-processos-formas-estruturas.

Gostaríamos de frisar que, no que compete ao ensino dos elementos do meio físico, quando nos reportamos a eles, é comum nos depararmos com designações do tipo “Ensino de Climatologia”, Ensino de Geomorfologia” ou Ensino de Biogeografia”. Essas identificações possuem equívocos de identificação, pois na Escola Básica não ensinamos conteúdos dessas áreas de conhecimento (específicas da Geografia Acadêmica), mas sim, existe uma única disciplina que é a Geografia, onde são ensinados os conteúdos dos elementos do meio físico, à exemplo do ensino dos conteúdos dos solos, dos relevos, dos climas, da vegetações ou das águas.

Tratando-se especificamente do ensino superior, temos uma exceção que se desdobra para o curso de Geologia, que possui curso de graduação autônomo, tal como a Geografia, e por assim dizer, podemos afirmar que existe um Ensino de Geologia ou dos conteúdos correlatos a essa matéria, como as rochas e os minerais.

Assim, os elementos do meio físico, também denominados podem ser analisados quanto ao posicionamento e forma que assumem durante o processo de ensino e aprendizagem, destacando-se os temas estruturadores, conteúdos e eixos temáticos.

Acreditamos que esta classificação é importante e se faz necessária para o esclarecimento didático-pedagógico, pois os objetivos e as relações geográficas configuram distintamente no contexto das abordagens entre os conteúdos, temas e eixos. Assim como é diferenciado o tratamento didático que perpassa por estes durante o planejamento escolar, no uso do livro didático e na escolha das metodologias de ensino. Conseqüentemente, o significado de ensinar e aprender entre eles mudam. Exemplificando, o ensino do relevo, como eixo é abordado nos estudos do meio ambiente, como tema estruturador recebe a terminologia de relevo e por último como conteúdo pode ser designado como unidade de formas de relevo.

Ao refletir sobre as rocha-solo-relevo como temas estruturadores, pensamos estes como sendo “grandes ramos da Geografia” (SANJAUME, 2011 p. 77), que definem áreas de conhecimento especializadas.

No âmbito da Geografia (Física?), utilizando como exemplo a área dos conhecimentos físicos, temos conceitos dentro de conceitos. Como é caso do conceito de bacia hidrográfica (também compreendida como unidade física territorial), que pode ser problematizada sob a perspectiva do conceito mais amplo, como o meio ambiente.

Refletir sobre os elementos do meio físico contidos no espaço de vivência dos escolares é fundamental, pois ao problematizar, a luz de outros conceitos mais amplos como paisagem, ambiente e natureza, o mesmo será capaz de complexificar seus usos e ocupações, seus processos e dinâmicas. Ao mesmo tempo, será capaz de distinguir como os sistemas ambientais funcionam, independentes das alterações antrópicas ou aqueles acometidos aos processos de

aceleração e intensificação nas relações entre a sociedade e natureza.

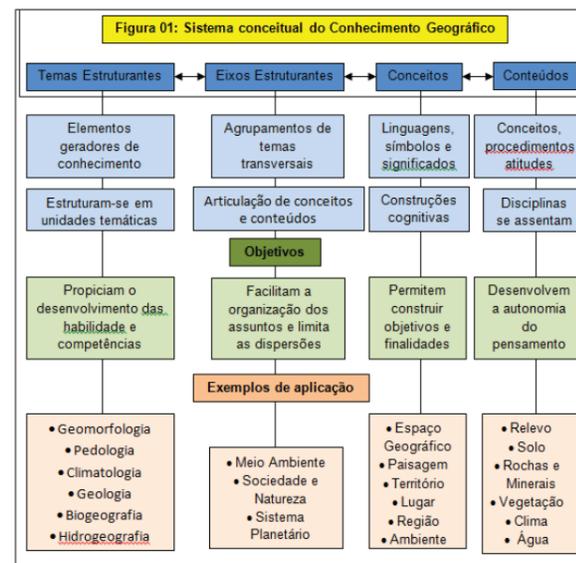
Considerações Finais

Neste presente ensaio buscamos apresentar as diferentes designações e determinações de termos muito presentes no Ensino de Geografia, sejam eles conteúdos, eixos, temas estruturadores, noções, conceitos cotidianos e conceitos científicos.

No que compete ao desenvolvimento da aprendizagem dos escolares, ainda não há estudos que apontem a diferenciação ou aproximação dos termos noção e conceito cotidiano, ou mesmo, se estes podem ser utilizados como sinônimo, ou ainda, se um antecede o outro. Porém, as pesquisas orientam a relação de interdependência de construção dos conceitos cotidianos e científicos, sem contudo estabelecer hierarquias, orientando a complexidade de apropriação dos conteúdos pelos escolares. Assim como podemos empregá-los em diferentes contextos no tratamento do ensino dos elementos do meio físico.

Apontamos que, no Ensino Básico, a disciplina de Geografia é a matéria responsável por ensinar os conteúdos dos elementos do meio físico, tais como o solo, o relevo, o clima, a vegetação, as rochas e os minerais, e não o Ensino de Climatologia, Geomorfologia ou Pedologia, como muito se emprega no meio acadêmico. Essa distinção é importante uma vez que confere clareza ao Ensino de Geografia ao tratar dos conteúdos, e, ao mesmo tempo, unidade e integração, sem segmentá-los em áreas de conhecimento acadêmico.

Diante do exposto, organizamos o Sistema conceitual do Conhecimento Geográfico, composto pelos temas e eixos estruturantes, conceitos e conteúdos, conforme pode ser visualizado na Figura 01:



Org.: Alves, Adriana Olivia; SOUZA, Malu Ítala Araújo. (2016).

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Geografia. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- CALLAI, Helena C. Educação Geográfica: ensinar e aprender Geografia. In: CASTELLAR, S. M. VANZELLA (Org.); MUNHOZ, Gislaine (Org.) Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos. 1. ed. São Paulo: Xamã, 2013.
- CAMARGO, Luís Henrique Ramos de. A Geoestratégia da Natureza: a geografia da complexidade e a resistência à possível mudança do padrão ambiental planetário. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- CAVALCANTI, L. de S. Ensino de Geografia na Escola São Paulo: Editora Papyrus, 2012
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos: uma contribuição de Vigotski ao ensino de geografia. CADERNOS DO CEDES/CENTRO DE ESTUDOS EDUCAÇÃO SOCIEDADE. Educação geográfica e as teorias de aprendizagens. São Paulo: Cortez. Campinas: CEDES, maio/ago. 2005.
- CAVALVANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção do pensamento. Campinas, Papyrus, 1998.
- COLL, C. et al. Os conteúdos na reforma. Porto Alegre: ARTMED, 2000.
- JAPIASSU e MARCONDES. Dicionário de Filosofia. 3. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

KIMURA, Shoko. Geografia no Ensino Básico. 2º. ed. São Paulo: Contexto, 2008

SANJAUME, Maria Sala. Un panorama Ibero-americano de la Geografía Física. In: SEVERO, Adriano; FOLETO, Eliane. Diálogos em Geografia Física (Orgs.). Santa Maria: Ed. da UFSM. 2011. pp.77-107.

SANJAUME, Maria Sala; VILLANUEVA, Ramon J. Batalla. Teoría y métodos en Geografía Física. Madrid: Editorial Síntesis, 1996.

SANTOS, Milton. Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semiónovich. Pensamiento y Lenguaje. In: ZAPORÓZHETS, A. V. Obras Escogidas - II Pensamiento y Lenguaje Conferencias sobre Psicología. Madrid: Ant Machado Libros, 2014

VYGOTSKY, Lev Semyonovitch. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VYGOTSKY, Lev Semyonovitch.; LURIA, Alexander Romanovitch.; LEONTIEV, Aleksei Nikolaievitch.; Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2001.

“DESFILÉ DE GAVETAS” NA GEOGRAFIA ESCOLAR

A DISSOCIAÇÃO DOS CONTEÚDOS DAS TEMÁTICAS FÍSICAS

Emmanuele Rodrigues Antonio

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia- IESA
e.rodriguesantonio@gmail.com*

Malu Ítala Araújo Souza

*Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia- IESA
maluitala_3@hotmail.com*

RESUMO

O presente artigo visa refletir sobre a dissociação dos conteúdos físicos na geografia escolar, tendo como intenção revelar que apesar de ser uma crítica antiga, é uma prática que muitas vezes se faz presente no cotidiano da sala de aula. Temos por objetivo, refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos das temáticas físicas, na Geografia Escolar, visando compreender a ausência de integração/associação dos conteúdos de relevo, rochas, solo, clima, hidrografia e vegetação. Fazem-se caracterizações, se ensina os elementos físicos constituintes do espaço geográfico, mas não se amplia a análise das crianças para compreender que esses estão presentes e coexistem de forma dinâmica no espaço geográfico. Assim, realizaremos uma reflexão teórica sobre o papel e função da Geografia Escolar, que tem como finalidade realizar o confronto entre os saberes cotidianos com os saberes científicos, visando à ampliação da leitura de mundo. Essa visão fragmentária do ensino e pesquisa das temáticas físicas, que chega à escola, são alguns reflexos da formação inicial do professor. Portanto, propomos a categoria paisagem como possibilidade de integração e reflexão desses conteúdos, de modo que os alunos possam compreender a totalidade do espaço geográfico.

Palavras-chave: Temáticas Físicas. Fragmentação. Geografia Escolar. Paisagem.

Introdução

A Geografia Escolar é a Geografia construída pela escola e visa atender as demandas do seu contexto curricular e social, com a proposta de aproximação dos conteúdos geográficos ao cotidiano dos alunos.

O presente artigo¹ tem por objetivo re-

¹ Artigo elaborado a partir das reflexões da disciplina de Teoria e Método em Geografia do Programa de Pós-Graduação em Geografia IESA-UFG.

fletir sobre o processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos das temáticas físicas, na Geografia Escolar, visando compreender a ausência de integração dos conteúdos de relevo, rochas, solo, clima, hidrografia e vegetação, como conteúdos/eixos na escola. Para tanto, propomos a categoria paisagem como norteadora e mediadora de integração dos conteúdos físicos. Em nossa investigação, não desconsideramos a sociedade, compreendemos que as temáticas físicas,

temas físicos, conteúdos físicos ou elementos físicos têm sua origem sem interferência da sociedade, mas que sua dinâmica pode ser alterada por ela e que sociedade e natureza formam uma unidade.

Observa-se em algumas pesquisas, Roque Ascensão (2009); Morais (2011), que as disciplinas dos conteúdos que são considerados referentes à Geografia Física a exemplo da climatologia, hidrologia, hidrografia, biogeografia, geologia, geomorfologia, pedologia, estão presentes nas ementas e são aprendidas na universidade pelos futuros professores. As autoras pontuam que são vistos de maneira dissociada, e fragmentada, ignorando as relações dinâmicas existentes entre esses conteúdos. Pontuamos, assim, que estes obstáculos encontrados na formação inicial perpassam a educação básica, pois os mesmos possuem dificuldades em ensinar os conteúdos dos elementos físicos, assim como ensiná-los de forma dinâmica. Pois é na formação inicial que se constroem os saberes profissionais, saberes disciplinares e os saberes curriculares, e esses constituirão a base dos saberes docentes, que serão mobilizados ao ensinar.

Utilizaremos a paisagem como categoria de análise, pois ela pode ser o conceito mobilizador para compreensão do espaço geográfico e das temáticas físicas, como também contribui para a reflexão e construção dos saberes docentes e do processo de aprendizagem dos alunos. Algumas hipóteses e reflexões principais que nortearam o presente artigo: Qual a importância da associação dos conteúdos das temáticas físicas na Geografia Escolar? A formação inicial fornece bases para o professor encaminhar o processo de ensino de forma integrada das temáticas físicas? A paisagem, como conceito mobilizador, potencializa o processo de ensino e aprendizagem desses conteúdos?

O artigo está organizado em três momentos: primeiramente apresentaremos o papel da Geografia Escolar; posteriormente, uma discussão do ensino de Geografia fragmen-

tado; e, no terceiro momento, a contribuição do conceito de paisagem para a associação das temáticas físicas.

O Lugar Da Geografia Na Escola

A Geografia Escolar tem suas matrizes e origem na ciência geográfica, mas estas não se confundem, pois a Geografia Escolar é uma produção própria da escola, atendendo as finalidades sociais próprias de cada unidade escolar. Neste sentido, Callai (2013) nos revela que a Geografia Escolar possui “[...] conhecimento diferente da Geografia Acadêmica. Ela é, pois, uma criação particular e original da escola, que responde a finalidades sociais que são próprios” (CALLAI, 2013, p.43).

Como pontua a autora, sobre a função social da disciplina de Geografia na escola, que tem como proposta a aproximação dos conteúdos geográficos ao cotidiano, ao espaço de vivência, sem a perda de sua cientificidade. Nesta mesma vertente, Cavalcanti (2014) pondera que a Geografia na escola deve se atentar para “[...] o estudo de conhecimentos cotidianos trazidos pelos alunos e para seu confronto com o saber sistematizado que estrutura o raciocínio geográfico [...]” (CAVALCANTI, 2014, p. 129). Deste modo, a Geografia Escolar deve selecionar os conteúdos baseada em cada situação de ensino e, assim, envolver os conhecimentos da vivência dos discentes, propiciando a construção de conceitos.

Pereira (1995) expõe que “[...] é possível afirmar que a missão, quase sagrada, da geografia no ensino é a de alfabetizar o aluno na leitura do espaço geográfico, em suas diversas escalas e configurações” (PEREIRA, 1995, p. 151). Neste contexto, refletimos que a Geografia escolar colabora na formação de alunos para a cidadania, que sejam críticos e reflexivos, que interpretem que o espaço geográfico é repleto de dinamismo e contradições, compreendendo a realidade na qual estão inseridos.

Para atingir este objetivo é importante que a Geografia “[...] seja ensinada na escola como uma totalidade e não considerando individualmente seus campos de conhecimento” (MORAIS, 2011, p.258). Considera-se que o professor entenda a Geografia em seus métodos e teorias, a fim de que possa compreender a importância das temáticas e utilizá-las, para ensinar, tendo vista a integração e dinamicidade dos fenômenos no espaço geográfico. Assim, o papel da Geografia escolar e contribuir com a ampliação da leitura do espaço geográfico da criança, por meio do confronto de seus saberes da vivência com os saberes ciência.

A Dissociação Dos Conteúdos Dastematicas Físicas: o Ensino Pautado Em “Gavetas”

“Desfile de gavetas”, metáfora que Ruy Moreira utiliza no livro “O discurso do avesso: para a crítica da Geografia que se ensina”, para tecer sua crítica à dissociação, fragmentação, os segmentos paralelos dos conteúdos da Geografia Física, como o autor se refere à quebra da dialética da natureza no Ensino de Geografia, “[...] a sucessão dos cacos” (1987, p.108). Que se tornam meras caracterizações e perdem o seu caráter crítico e reflexivo, não se constrói a reflexão do espaço como um todo, mas composto por partes dissociadas.

Essa visão de “cacos”, de fragmentação nos estudos das temáticas físicas, emergiu de uma abordagem do positivismo lógico, juntamente com o método analítico que sustentaram e embasaram as discussões epistemológicas da “Geografia Teórica e Quantitativa” ou “Nova Geografia” na década de 50 e 60. Que propôs repensar a ciência Geográfica no âmbito filosófico, conceitual e metodológico, introduzindo uma nova forma de pensar o que é científico na Geografia, como salienta Sanjaume, que “[...] la disciplina cambiò su enfoque cen-

trado em temas regionales para tratar más ampliamente aspectos sistemáticos y espaciales, así como la utilización más generalizada de las matemáticas y la física para comprender el mundo” (SANJAUME, 2011, p.85). Em meio a essas discussões, as especializações ganharam destaque nos estudos geográficos, de forma que se especializar significava conhecer a fundo determinado objeto de estudo. E essa concepção gerou alguns equívocos, de modo que o ensino e pesquisa desses conteúdos passaram a ser trabalhados de forma dissociada e estanque, nas temáticas físicas.

É nesse sentido que nos respaldamos e reafirmamos a necessidade de uma releitura da abordagem com que as temáticas da Geografia Física chegam à escola, como ressaltado anteriormente, dissociada e fragmentada. Convergindo com as pesquisas que estão sendo feitas, que propõe um ensino relevante e integrador das temáticas físicas água, solos, clima, relevo, vegetação, rochas.

Dentre os autores que demonstram preocupação com a ausência de uma análise integrada dos conteúdos físicos, destacamos Grigoriev (1968), ao ponderar que as temáticas físicas revelam-se quando estudadas, pois sua “[...] estrutura e sua evolução são tão profundamente interconectadas e inter-relacionadas que formam um todo inseparável [...]” (GRIGORIEV, 1968, p.71).

O autor assim evidencia que desde sua estrutura e evolução esses elementos físicos estão dialogando um com o outro, neste sentido Delpoux (1974) também demonstra preocupação, pois esboça que “[...] os estudos geográficos tem consistido em estudos analíticos setoriais [...] não levando em consideração outros componentes dos conjuntos estudados, a não ser para situar os aspectos mais particularmente aprofundados” (DELPOUX, 1974, p.3). O que notamos é que os autores propõem que, além do estudo integrado da Geografia e suas temáticas é necessário que o geógrafo compreenda e observe esses elementos

no espaço geográfico, em sua totalidade e dinamicidade.

Assim se torna preponderante conhecer o espaço geográfico, pois é neste que as temáticas físicas são materializadas. Assim, o espaço geográfico tem “[...] o caráter integrativo dos elementos tanto físicos quanto humanos [...], seja qual for o viés de especialização” (MOREIRA, 2014, p.156). O espaço geográfico é onde o relevo, solo, clima, vegetação, rochas estão integrados em uma mesma dinâmica. É como Grigoriev se refere às especializações. O autor observa que para se conhecer o todo se torna importante compreender as partes. Ao se estudar uma área da ciência geográfica, é buscar entender que elas são “[...] partes de um todo, não isoladamente como são tratados em outras ciências [...]” (GRIGORIEV, 1968, p.74). Assim, demonstra que as temáticas físicas devem ser estudadas e ensinadas, explorando a dinâmica e integração que se manifestam no espaço geográfico.

Muitos podem considerar que essa discussão se tornou enfadonha e repetitiva, mas na Geografia Escolar ela é viva e necessária. Isso se deve ao fato de que, algumas das dificuldades mais relatadas pelos professores em cursos de formação docente, são em relação ao ensino das temáticas físicas, realizar uma análise para além de uma visão unitária de cada temática dos conteúdos físicos de forma a revelar aos alunos a integração entre as temáticas. As pesquisas, a exemplo de Roque Ascensão (2009) e Moraes (2011), evidenciam que essa prática da dissociação dos “desfiles de gavetas” nos conteúdos físicos esta arraigada na Geografia Escolar.

Os professores não conseguem estabelecer diálogo, associação entre os conteúdos. Moraes (2013) nos apresenta em sua tese, usando de coletas de dados, por meio do mapa mental e análise de imagens com os professores, que eles estão deixando de “[...] problematizar a temática [...] e por fragmentar o conteúdo [...]deixou de evidenciar o

papel desempenhado pelos outros elementos físico-naturais” (MORAIS, 2013, p.25).

Confirma-se que os professores ainda consideram apenas um tema de cada vez, explicar um conteúdo repleto de dinâmica e problematizações, “[...] descartando tanto os demais elementos físico-naturais quanto o papel da sociedade [...]” (MORAIS, 2013, p.25). Diante desses resultados, podemos refletir sobre a formação inicial desses docentes, pois o que nos revelam nossas pesquisas é que “[...] os cursos de graduação não atuam para ensinar aos futuros geógrafos interpretação de espacialidade.” (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2013, p.50). Mas sim, a análise e estudo de elementos soltos no espaço, que não estabelecem relações quanto com os elementos naturais quanto os sociais, temos uma geografia fragmentada na universidade e que tem seus reflexos na geografia escolar.

O que os autores pontuam é que os discentes não sabem interpretar a totalidade da espacialidade, evidenciando um espaço dissociado, sem movimento e contradição; não existe um raciocínio espacial geográfico. Segundo Roque Ascensão e Valadão (2013):

Não é raro que os docentes, quando questionados sobre que conhecimentos estão trabalhando, respondam afirmando a abordagem isolada de algum componente espacial. A tradição marca a prática de ensino de geografia com conteúdos que em interação podem contribuir com a interpretação espacial de um fenômeno, mas isoladamente referem-se somente a conhecimentos de elementos que constituem espacialidades. (ROQUE ASCENÇÃO; VALADÃO, 2013 p.50).

No debate desses autores há um diálogo com a crítica de Ruy Moreira, pois o que se nota é um “desfile de gavetas” e a negligência de um raciocínio espacial. Os professores não estabelecem associações entre os conteúdos físicos, como também com os outros conteúdos da Geografia Escolar. Deste modo, podemos analisar o que

ocorre na formação inicial do professor de Geografia, para que este não interprete o espaço geográfico de forma unitária, e propor a paisagem como categoria de análise do espaço, de forma que evidencia a integração dos temas físicos.

Nesse sentido a paisagem visa facilitar e amenizar o problema com a dissociação dos conteúdos ligados a Geografia Física, na Geografia Escolar, o professor precisa escolher categorias de análise para a leitura do espaço. Isso parte do campo dos conhecimentos específicos da matéria, que são os saberes geográficos que devem ser levados em consideração, pois é o saber sistematizado da ciência. A paisagem esta no vivido dos alunos no campo da percepção, pois as marcas, processos, fatores se desencadeiam e se demonstram, por meio dela. Deixando claro aos sujeitos uma leitura dinâmica e integrada dos elementos físicos e a sociedade.

Contribuições da Paisagem para o Ensino de Geografia

A paisagem é um dos conceitos da Geografia que corrobora para análise do espaço geográfico e para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. Na ciência geográfica recebe lugar de destaque. Principalmente nos estudos dos temas físicos. Podemos entender a paisagem como o domínio do visível, como aborda Santos(1998), como “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança [...] Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons” (SANTOS, 1988, p. 21).

Para o autor, a paisagem é materialização de um momento da sociedade de diferentes forças de produção, sobre o espaço. O espaço geográfico é o detentor do movimento da sociedade e, Santos, considera que espaço e paisagem constituem, “[...] um par dialético. Completam-se e se opõem” (1988, p.25).

A paisagem não é a simples adição de elementos desorganizados, ela é, numa “[...] 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 indissociável, em perpétua evolução” (BERTRAND, 2004, p.141). A paisagem é acréscimo e subtração de um mosaico em movimento, não “[...] somente da paisagem “natural” mas da paisagem total integrando todas as implicações da ação antrópica” (BERTRAND, 2004, p.141). Como afirma o autor, pontuamos que a paisagem é composta pelos elementos físicos e sociais. Assim, notamos que esse conceito é capaz de proporcionar a reflexão dos professores para estabelecer um diálogo com as temáticas físicas.

A proposta da paisagem como conceito mediador para o Ensino dos conteúdos físicos na Geografia parte do pressuposto dos significados que ela possui para a interpretação e leitura de mundo.

As paisagens nos contam o passado e o presente em seus diferentes tempos, como elucidada Troll: “todas as paisagens refletem também transformações temporais e conservam testemunhos de tempos passados” (TROLL, 1997, p.3). Assim, é preciso desfolhar a paisagem, buscar seus significados por meio de marcas passadas, pois a paisagem presente é a sobreposição de outras que já foram atuais. Por meio dela podemos conhecer “[...] os diversos aspectos para se entender o conjunto” (TROLL, 1997, p.1). Esse conjunto é o espaço geográfico.

No ensino de Geografia, entendemos que a relação entre a paisagem é crianças é por meio da sua percepção do “eu” no mundo que se dá primeiramente na paisagem. Cavalcanti (2014) pondera que a paisagem na sala de aula tem que ser trazida para o cotidiano do aluno, ela é primeiro nível do vivido do visível com o lugar, pois é a percepção, a identificação. Com a aproximação do

cotidiano podemos mostrar a criança que a paisagem possui “[...] identidade, que guarda a memória de tempos diferentes em suas formas, que coexistem e interagem no momento atual; que ela é transformada conforme os interesses” (Pires; Alves, 2013, p.245).

Assim, a paisagem revela diversos elementos organizados em diferentes tempos e escalas. Ela nos proporciona entender e nos subsidia interpretar o espaço geográfico em seus diversos significados, pois diferentes modos de produção de cultura coexistem dentro de uma mesma paisagem, e ao estudá-la estamos reconstruindo seus significados. A paisagem possibilita a compreensão do espaço geográfico, contribuindo com a ampliação da leitura dos constantes movimentos e transformações que ocorrem no espaço. Potencializa entender as adições e subtrações de elementos no espaço geográfico e que fazemos parte desse movimento, por meio da construção, modificação de paisagens passadas, presentes e futuras.

A escolha de uma categoria de análise por parte do professor é importante para uma excelência no processo de ensino e aprendizagem, com vistas a desfazer um ensino de Geografia em gavetas. Assim, partimos da proposta da categoria paisagem como mediadora da integração dos conteúdos físicos. Visando um espaço totalitário e dinâmico, assim como o reconhecimento do “eu” do aluno neste espaço, por meio das marcas que a paisagem permite.

A partir dessa concepção, expressamos a necessidade de uma prática docente reflexiva e crítica, que o professor possua domínio de conteúdo específico, mas também conheça os métodos de ensino e investigação que permeiam a sua disciplina escolar. Pontuase, assim, que no momento de mediação dos conteúdos referentes às temáticas físicas na Educação Básica, serão mais significativos, a partir do momento quês ejam abordados de forma sistêmica, integrada e que seja proporcionado aos discentes compreender o espaço geográfico em sua totalidade.

Considerações Finais

Não negamos a importância que a “Nova Geografia” teve para com o pensar e refletir a ciência geográfica, mas consideramos que abriu margens a uma visão fragmentada e descritiva, que persiste até hoje dos elementos físicos. Essa descrição e fragmentação se fazem presente na Geografia Escolar. Não negamos a contribuição das especializações, para a ciência geográfica, mas não concordamos com a falta de conexão, de uma análise integrada das temáticas físicas na universidade e na Geografia escolar, pois esta tem o papel de revelar elementos de transformação da realidade do sujeito, já que nos propicia ferramentas para entender, interpretar e analisar o espaço geográfico em sua totalidade. É primordial que a criança conheça o espaço geográfico em todo seu conjunto e dinamismo, ver e entender que o relevo se relaciona com o clima, com a geologia, com a vegetação, com o solo que as partes se comunicam de forma complexa, não por uma simples caracterização de cada conteúdo físico isoladamente, e que são intimamente ligados desde sua origem a sua evolução.

Com uma abordagem fragmentada dos conteúdos físicos, deixa-se de considerar as relações espaciais e os espaços de vivência dos sujeitos no processo de ensino e aprendizagem, perde-se o sentido crítico e reflexivo do ensino de Geografia de fazer um estudo do espaço geográfico em sua totalidade. A paisagem como categoria mobilizadora para a construção do raciocínio geográfico na escola é válida, pois a partir dela podemos fazer uma análise sistêmica, Para que assim as crianças possam interpretar o espaço geográfico e a realidade em que estão inseridos. Assim, consideramos que o cerne dessa questão, esta na formação inicial docente, de modo que devemos repensar a formação inicial dos futuros professores de Geografia.

REFERÊNCIAS

BERTRAND, Georges. Paisagem e Geografia Física Global: esboço metodológico. Cadernos de Ciências da Terra, n.13, p.1-27, 1972.

CALLAI, H. C. A formação do profissional da geografia: O professor. Ed. Unijui, 2013. Coleção Ciências Sociais.

CAVALCANTI, L. de S. Geografia, escola e construção de conhecimentos. -18ª ed. Campinas, São Paulo, Papirus, 2013. - (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico) 2ª Reimpressão 2014.

DELPOUX, Marcel. Ecosistema e paisagem. Métodos em Questão, São Paulo, n. 7, p. 1-23, 1974.

GRIGORYEV, A. A. Os fundamentos teóricos da Geografia Física Moderna. In: The interaction of sciences in the study of the Earth. Trad. Miriam Ramos Gutjahr. Moscou, ProgressPublishers, 1968. p.77-89.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa. O Ensino das Temáticas Físico- Naturais na Geografia Escolar. Tese de doutorado. São Paulo: Programa de Pós-Graduação em Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2011.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da geografia escolar. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). Temas da geografia na escola básica. Campinas, SP: Papirus, 2013.p.13-44.

MOREIRA, Ruy. O discurso do Avesso: Para a crítica da Geografia que se Ensina. Rio de Janeiro: Dois pontos- Editora Ltda.1987.

MOREIRA, Ruy. O discurso do Avesso: Para a crítica da Geografia que se Ensina. São Paulo: Contexto, 2014.

PEREIRA, Diamantino. Geografia escolar: Conteúdos e/ou objetivos? Caderno Prudentino de Geografia (17). Presidente Prudente: AGB, jul.1995. p.139-151. In: <http://agbpbpp.dominiotemporario.com/doc/CPG-27FINAL.pdf> Acessado: 25/27/215.

PIRES, Lucineide Mendes; ALVES, Adriana Olívia. Revisitando os conceitos Geográficos e sua Abordagem no Ensino. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes. Desafios da Didática de Geografia. Goiânia: Ed.da PUC Goiás, 2013. p.235-254.

ROQUE ASCENÇÃO, Valeria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da geografia escolar. In: CAVALCANTI, Lana de Souza (Org.). Temas da geografia na escola básica. Campinas, SP: Papirus, 2013. P.45-64.

SANJAUME, Maria Sala. Un panorama Ibero-americano de la Geografia Física. In: SEVERO, Adriano; FOLETO, Eliane. Diálogos em Geografia Física (Orgs.). Santa Maria: Ed. da UFSM. 2011. pp.77-107

SANTOS, Milton. Metamorfose do Espaço Habitado,

fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. Hucitec. São Paulo 1988. In: http://www.controversia.com.br/antigo/uploaded/pdf/13663_metamorfose-do-espaco-habitado-milton-santos.PDF. Acesso: 24/07/2015.

TROLL, Carl. A paisagem geográfica e sua investigação. Espaço e Cultura, Rio de Janeiro, n. 4, p. 1-7, jun. 1997 (publicado originalmente em 1950).

O ENSINO DE BACIAS HIDROGRÁFICAS NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA EM HIDROLÂNDIA-GO

Ludmylla Teodoro da Silva
Universidade Federal de Goiás
ludmyllateodoro@gmail.com

RESUMO

Neste trabalho apresentamos parte dos resultados de uma monografia desenvolvida no ano de 2015. Por meio de entrevistas semi-estruturadas buscamos investigar como ocorre o ensino de bacias hidrográficas nas escolas estaduais do município de Hidrolândia/GO. Para subsidiar o desenvolvimento dessa pesquisa utilizamos a abordagem qualitativa com enfoque no estudo de caso, para o desenvolvimento desse trabalho realizamos revisões bibliográficas referentes aos temas bacias hidrográficas, metodologias de ensino e ensino de Geografia. Ao longo dessa pesquisa identificamos que esses professores tem tido dificuldades para encaminhar o ensino de bacias hidrográficas tendo o município como referência, sendo a falta de materiais para o auxílio desse trabalho, um dos principais fatores que causam esse obstáculo. Partindo desse pressuposto, com intuito de contribuir com ensino de geografia do município de Hidrolândia/GO, em nosso trabalho apresentamos uma sugestão metodológica para auxiliá-los a abordar esse conteúdo considerando o cotidiano dos estudantes. Acreditamos que ao desenvolver este tema na Geografia Escolar tem-se a possibilidade de ampliar a visão geográfica dos estudantes, despertando nesses uma nova forma de olhar o seu lugar de vivência, oferecendo assim, condições para que possam entender que a bacia hidrográfica está para além de um conteúdo trabalhado na Geografia Escolar, ela faz parte do seu cotidiano. .

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Bacias hidrográficas. Hidrolândia/GO.

Considerações Iniciais

A escola, enquanto instituição de ensino formal tem o papel de difundir o conhecimento produzido pela humanidade ao longo do tempo. Essa instituição é responsável pela importante tarefa de democratizar os saberes que são transmitidos de geração em geração. Para alcançar esse objetivo favorecendo a construção do conhecimento, o ensino utiliza o conteúdo com vistas à construção de conceitos oferecendo, dessa forma, bases para que os estudantes

desenvolvam um pensamento crítico para análise da realidade tornando-se cidadãos conscientes e ativos na sociedade da qual fazem parte.

A geografia como uma das disciplinas escolares, contribui para essa construção, ao analisar a realidade sob uma perspectiva espacial. Dentre o conjunto de conhecimentos indicados para serem trabalhados no ensino de geografia na educação básica está o de bacias hidrográficas. Abordar essas temáticas do espaço geográfico é importante para formação dos estudantes, uma

vez que os auxiliam a compreender o seu cotidiano de forma crítica e consciente.

Todavia, tem predominado na abordagem desse conteúdo um tratamento superficial, desconsiderando, por exemplo, um conjunto de elementos fundamentais para a sua compreensão, como os divisores de água, a vertente, a rede hidrográfica, a planície de inundação e o substrato rochoso. (MORAIS; CAMARGOS; SILVA. 2014). Soma-se a esse aspecto o trabalho com esse tema a partir de escalas distantes da realidade dos estudantes, como as escalas nacionais e regionais, o que não tem permitido que os alunos relacionem o conteúdo estudado com o seu cotidiano, conforme tem sido indicado na literatura.

Buscamos enfatizar, ao longo da pesquisa que as bacias hidrográficas fazem parte do cotidiano dos estudantes. Isso justifica a relevância de propormos um ensino onde essa temática é vista para além de um conteúdo desvinculado do cotidiano do aluno ou a partir de escalas distante da sua realidade, mas que esse conteúdo possa ser entendido como algo que influencia e é influenciado pela dinâmica da sociedade, sendo fundamental entender os múltiplos aspectos que envolvem a análise desse conteúdo na educação básica.

A Cidade De Hidrolândia-Go/ Ensino De Bacias Hidrográficas - Sugestão Metodológica

Hidrolândia é reconhecida nacionalmente pela sua produção de jabuticaba e por sua densa rede hidrográfica, esse município está localizado na região metropolitana de Goiânia, distante 33 km da capital. Sua população segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2010) é de 17.389 habitantes e seu território abrange uma área de 943,897km². Por acreditar na importância que a rede hídrica tem para os moradores no contexto das representações

que eles têm sobre a cidade em que residem e na relevância que a escola possui para formação cidadã, na qual busca-se compreender a responsabilidade de uma intervenção social, que buscamos investigar como tem sido encaminhado o ensino do conteúdo bacias hidrográficas nesta cidade e sugerimos uma metodologia para trabalhar o conteúdo de bacias hidrográficas tendo o município como referência.

A educação geográfica tem como finalidade, contribuir para a construção de um pensamento geográfico, auxiliando os estudantes a desenvolver uma forma de pensar a partir de uma perspectiva espacial. Mais do que simplesmente passar os conteúdos como informações a serem decoradas, o ensino de geografia, precisa levar os estudantes a enxergar sua realidade de forma crítica, concordamos com Cavalcanti (2013, p.140) ao enfatizar que “ao ensinar os conteúdos, ensina-se ou deveria ensinar também uma maneira de ver o mundo”. Mais do que uma disciplina que compõe a grade curricular, a geografia deve ser entendida como um bem para formar cidadãos autônomos, dessa forma “Há a necessidade de se efetivar uma formação voltada para a cidadania que seja sólida do ponto de vista do conhecimento geográfico e que abra caminhos para a vida.” (CASTELLAR, 2010 p.39).

Para que a geografia escolar, tenha significado na vida dos estudantes, não podemos conceber os conteúdos como um conhecimento a ser transposto, da academia para escola. Entretanto, para que os alunos consigam mais do que perceber o mundo, mas, tenham capacidade para compreendê-lo, é necessário despertar o interesse desses, buscando caminhos, metodologias para encaminhar o ensino de forma que contribua para a assimilação do conteúdo pelo estudante. Para assegurar essa ideia recorremos a Zanatta ao expressa que:

(...) o método faz a mediação entre a estrutura lógica da matéria de ensino e as reais

condições de aprendizagem do educando. Caso contrário, torna-se praticamente impossível a assimilação crítica e criativa da matéria de ensino e, por conseguinte, o ensino como processo de conhecimento do aluno deixará de acontecer. (ZANATTA, 1996, p. 137)

Por reconhecer a relevância do método no processo de ensino-aprendizagem, que neste trabalho discutiremos O papel dos procedimentos metodológicos no ensino de Geografia, e também apresentaremos uma sugestão metodológica para o ensino de bacias hidrográficas no município de Hidrolândia/GO, tendo como referência o cotidiano dos estudantes.

O papel dos procedimentos metodológicos no ensino de Geografia

Alcançar um ensino de qualidade, onde os estudantes tenham a possibilidade de obter uma aprendizagem significativa, é um dos requisitos para construção de uma boa formação cidadã. Com base nesses pressupostos, os procedimentos metodológicos se tornam uma ferramenta de auxílio aos professores. O método de ensino pode ser considerado como, um caminho, uma opção por um trajeto até o alcance de objetivos, que se sistematizam na aprendizagem. Esse procedimento tem como finalidade assegurar a interação ensino aprendizagem (RANGEL, 2006). Dessa forma “os métodos de ensino correspondem a um conjunto de ações, passos e procedimentos vinculados a uma concepção do processo de conhecimento que o professor intencionalmente lança mão para dirigir o processo de ensino.” (ZANATTA, 1996, p.70).

Ao voltarmos para o método de ensino, a metodologia desempenha um importante papel, pois, a utilizando podemos despertar o interesse dos estudantes, os motivando e criando um espaço propício, para que possam apresentar suas ideias e pensamentos.

Como expõe Castellar:

Para alcançar uma real aprendizagem, é preciso, primeiramente, que o aluno queira de fato aprender (dimensão da metacognição); depois, que perceba que é capaz e, por fim, que reflita sobre a relevância da escola para sua vida. Para isso, durante as aulas, é preciso, também, trabalhar a conscientização da aprendizagem, no sentido de levar os alunos a refletir sobre os temas trabalhados, estabelecendo conexões com o dia-a-dia. (CASTELLAR, 2010, p.48).

Tornar a aula dinâmica, encontrar melhores maneiras de articular os fundamentos teóricos e a prática, procurar formas de ensinar para que a aula tenha melhor rendimento, é papel do professor. Como descrito por Cavalcanti “A decisão sobre o caminho metodológico, e de resto as outras decisões atinentes ao cotidiano do trabalho docente, deve ser feita pelo professor, individual e coletivamente, de modo consciente e com autoria.” (2006, p.45).

Concordamos com Castellar ao afirmar que “Ensinar na perspectiva da construção dos saberes não é apenas dominar conteúdos, mas ter, ao mesmo tempo, um discurso conceitual com uma proposta adequada de atividades, buscando superar os obstáculos da aprendizagem.” (CASTELLAR, 2010, p.56). Nessa perspectiva, o professor assume papel de mediador, entre o conhecimento científico e o cotidiano, não sendo essa uma tarefa simples como descreve a autora supracitada:

O mais difícil da prática docente é provocar a dialética entre conhecimento cotidiano e o conhecimento acadêmico, potencializando-se novos conhecimentos, em um processo cujos objetivos conjuguem conceitos, esquemas e experiências para garantir uma aprendizagem sólida e significativa, sem diminuir ou aligeirar conteúdos. (CASTELLAR, 2010, p.55).

Ao empregar abordagens dinâmicas ao trabalhar os conteúdos de geografia,

podemos converter o ensino que tem como base uma perspectiva tradicional, onde o aluno é levado a memorizar, recebendo informações prontas, para uma educação voltada à construção de uma aprendizagem significativa, onde os professores utilizam metodologias de ensino que suscitem a curiosidade, incentivando a participação e a criatividade dos estudantes.

Ao trabalhar os conteúdos, utilizando metodologias que mobilize a realidade dos estudantes, percebe-se maior entusiasmo, maior interesse pelo tema e por alternativas para solucionar as problemáticas propostas em sala aula. Ao abordar os conteúdos dessa maneira, o professor incentiva empatia do aluno pela disciplina, os levando a reconhecer que, para além de uma disciplina com ensino memorético, a geografia está presente em seu cotidiano, e é fundamental para auxiliá-lo a compreender sua realidade. Para dar ênfase ao assunto referenciado recorremos a Castellar onde autora diz que:

Uma prática pedagógica mais inovadora permite ao aluno observar, descrever, comparar e analisar os fenômenos observados na realidade, desenvolvendo habilidades intelectuais mais complexas, como fazer correlações dos conceitos geográficos que estão implícitos na realidade. (CASTELLAR, 2010, p.47).

Para encaminhar o ensino, de forma que leve os estudantes a desenvolver capacidades por meio do trabalho com os conteúdos, é necessário, escolher metodologias, caminhos adequados. Para além de selecionar os conteúdos a serem trabalhados, é necessário refletir sobre os métodos a serem utilizados, pois, esses são elementos integrados no contexto didático. (CAVALCANTI, 2006). Por reconhecer a importância de utilizar diferentes metodologias no ensino de geografia, que a seguir vamos ressaltar a relevância da maquete no ensino de bacias hidrográficas numa perspectiva que aborde o cotidiano dos estudantes.

O uso de maquete para o ensino de bacias hidrográficas na educação básica em Hidrolândia/GO

Com base em um ensino significativo, neste trabalho sugerimos abordar as bacias hidrográficas, tendo como referência a utilização da maquete como metodologia de ensino. Acreditamos que essa metodologia pode contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem, levando os alunos a compreender e a olhar de forma crítica a realidade que o cerca, e principalmente reconheçam a importância de assegurar a estabilidade das bacias hidrográficas e de seus elementos, para o bem estar social.

A maquete contribui para o encaminhamento de aulas dinâmicas, pois ao despertar o interesse dos alunos, consequentemente esses tornam-se participativos, facilitando o processo de mediação do conteúdo realizado pelo professor. Essa interação, afeta positivamente o processo de ensino, contribuindo para o encaminhamento de uma aula mais produtiva. Concordamos com Andujar e Fonseca (2009, p. 391) onde afirmam que, ao trabalhar com a maquete “[...] a identificação dos objetos, assim como as explicações dos conteúdos são melhores trabalhadas, fazendo surgir uma série de questionamentos e interesses voltados aos elementos representados nessas maquetes”.

Ao construir uma maquete o professor terá oportunidade de revisar conceitos cartográficos, como evidenciado por Moraes (2013) a “[...] maquete se configura num importante recurso que auxilia a compreender os elementos expressos na carta topográfica a partir de sua espacialização, auxiliando, portanto na análise do espaço geográfico” (MORAIS, 2013, p.101).

Para orientar os professores nessa construção, existem trabalhos onde o passo a passo de como construir uma maquete, e os materiais necessários para essa produção são apresentando, como por exemplo,

os trabalhos de Oliveira e Malanski (2008) e Simielli et. al.(2007). Acreditamos que com os conceitos adquiridos na graduação e o auxílio de trabalhos como os supracitados essa produção seja possível. Concordamos com Nóvoa ao expressar que os professores tem potencialidade de produzir instrumentos pedagógicos, conforme pode ser observado a seguir:

Os professores não são apenas consumidores, mas também, produtores de saber. Os professores não são apenas executores, mas são também criadores de instrumentos pedagógicos. Os professores não são apenas técnicos, mas são também profissionais críticos e reflexivos (NÓVOA, 1998 apud LOPES, 2010).

Alguns estudos indicam que, por proporcionar a visualização de forma tridimensional, a maquete tem a possibilidade de contribuir com o processo de ensino-aprendizagem. Como enfatizado por Simielli “A maquete contribui para a representação tridimensional do relevo à medida que registra e dá visibilidade às formas topográficas que são identificadas nas bases cartográficas pela distribuição diferenciada das curvas de nível.” (SIMIELLI, 2007, p.147).

Trabalhar com a maquete auxilia na compreensão de alguns elementos da bacia hidrográfica, visto que a bacia não é formada somente por áreas superficiais, mas também por áreas subterrâneas como o substrato rochoso, as camadas do solo, os divisores topográficos e freáticos. Ao trabalhar esse tema no ensino básico é importante destacar que a bacia não é composta somente pela parte visível, pois como salientam Pontuschka, Paganelli e Cacette;

O conceito de bacia hidrográfica vem sendo tratado nos manuais de geomorfologia e hidrologia de forma estática, ao invés de dinâmica, numa abordagem em que a área considerada é somente a superficial, pondo de lado a compreensão de que os processos ocorrem também sub-superficialmente e, por tanto, incluem a noção de volume. (2007, p.189)

Compreendidos os elementos expressos na maquete, é possível analisar as áreas que compõem a parte externa de uma bacia hidrográfica, como por exemplo, a rede hidrográfica, as vertentes, os divisores de água superficiais, a planície de inundação, a cobertura superficial. Entretanto, com base nessa análise, não é possível abordar os outros elementos que compõem a bacia, pois estes não são visíveis na maquete, sendo necessário o apoio de materiais de outra natureza, como por exemplo, a carta geológica. Nesses casos a maquete não é trabalhada isoladamente, sendo necessária a utilização de outros materiais.

Tendo como base o cotidiano dos estudantes, também podemos associar ao trabalho com a maquete a utilização de fotografias. Visto que “a imagem oferece o enriquecimento das aulas, através da leitura visual” (MUSSOI, 2008, p.3). Podemos explorá-las ao trabalhar os conceitos de alguns elementos da bacia hidrográfica, como por exemplo, os divisores de água, as vertentes, a cobertura superficial, a planície de inundação, entre outros. Concordamos com Seccatto e Nunes ao descrever que “a fotografia como linguagem no ensino de geografia pode nos indicar de que maneira podemos olhar a paisagem e levar o aluno a observar o mundo além da sala de aula” (2013, p.341). Partindo desse pressuposto, a seguir demonstraremos com fotografias alguns elementos da bacia do município de Hidrolândia-GO e a definição desses elementos.

O divisor d’água é considerado uma área separadora das águas pluviais, como exemplo de divisores d’água tem-se as serras, colinas e morros (MORAIS; ROMÃO, 2009). Essa temática, ao ser tratada no município de Hidrolândia, pode utilizar como referência os divisores existentes no próprio município, a exemplo do morro Feio, conforme pode ser observado na figura a seguir (figura 1).

Figura 1- Morro feio, Hidrolândia-GO, 2015.



Fonte: Autora, 2015

A cobertura superficial é constituída pelos elementos da paisagem originados pela decomposição do substrato rochoso. Em grande parte da área urbana ela está encoberta por casas, asfalto, entre outros (MORAIS; ROMÃO, 2009). Ao trabalhar esse elemento da bacia, podemos utilizar imagens do próprio município, a figura 2 é um exemplo onde podemos visualizar dois tipos de uso e ocupação do solo, pois nela podemos identificar tanto uma área urbanizada quanto uma de pastagem. (figura 6)

Figura 2- Uso e ocupação do solo em Hidrolândia/GO, 2015



Fonte: Autora, 2015

As vertentes são as inclinações do terreno, desde a parte mais alta até as partes mais baixas, onde geralmente tem-se um curso de água (MORAIS; ROMÃO, 2009). Podemos explorar esse elemento utilizando

fotografias do município para demonstrar que as vertentes apresentam formas variadas, podendo ser côncava, convexa ou retilínea. Como demonstrado na fotografia a seguir. (figura 3)

Figura 3- Vertente. Área rural (Fazenda Primavera), Hidrolândia/GO, 2015



Fonte: Autora, 2015

Como já mencionado ao longo desse trabalho as bacias hidrográficas são compostas por diversos elementos. Dessa forma, levantamos as seguintes questões, como posso explorar a maquete pensando os elementos de uma bacia? Quais elementos podemos observar? Como analisar o município na maquete que o representa?

Pontuschka; Paganelli e Cacete (2007), evidenciam que “a bacia hidrográfica é agregadora de elementos importantes na compreensão da produção do espaço, demonstrando a interação entre elementos biofísicos e a interferência da ação humana.” (2007, p.189). Partindo desse pressuposto, reforçamos a importância de analisá-la de forma crítica, não separando os aspectos físicos dos sociais.

Tendo por base as ideias supracitadas, acreditamos que a maquete auxilia na realização desse trabalho, pois ao utilizá-la podemos identificar diversos elementos que facilitam a explicação do conteúdo, e contribui para construção de conceitos por parte do aluno. Acreditamos que essa seja a tarefa do professor “simplificar saberes, tornando-os menos complexos e permitir

que seu ensino, em qualquer nível de compreensão, permita a passagem do senso comum para o científico.” (TOMITA, 2012 p.37). Com base nas ideias expostas, elucidaremos formas de como podemos explorar a maquete tendo as bacias hidrográficas como referência.

Ao explorar a maquete, podemos visualizar as formas básicas dos relevos considerando, por exemplo, a altimetria e a declividade o que possibilita identificar em quais regiões ele é mais alto ou baixo, acidentado ou plano. Podemos solicitar aos alunos que observem em quais locais tem maior número ocupação humana os levando a observar que os fatores físicos, associados a políticos e imobiliários, influenciam na forma em que a sociedade se organiza. O professor poderá conduzir os estudantes a indicar na maquete os lugares recomendados para uso e ocupação do espaço, da mesma forma incentivá-los a indicar os locais impróprios para uso e ocupação.

Ainda por esse caminho é possível instigar os alunos a pensar, por que áreas impróprias são ocupadas? Qual perfil da população que ocupa esses espaços? O que leva essas pessoas a ocuparem essas áreas mesmo sabendo dos riscos? Quais consequências essa ocupação imprópria causa para a sociedade e para o ambiente? Ao explorar a maquete, o professor pode trabalhar questões como essas, relacionando os fatores físicos aos sociais, desfazendo a dicotomia entre essas partes, oferecendo ao estudante oportunidade de construir conceitos e ampliar sua visão de mundo.

A maquete também possibilita trabalhar a cobertura superficial, destacando a influência da impermeabilização proveniente da expansão urbana, o desmatamento das áreas de preservação, a importância das matas ciliares, e as consequências da falta de planejamento urbano. Ainda por esse caminho é possível abordar os impactos ambientais como, por exemplo, deslizamento, enchentes, demonstrando que podem

ocorrer naturalmente, entretanto as ações humanas podem potencializá-la.

Ao desenvolver os temas supracitados em sala de aula, a maquete auxilia na visualização de elementos trabalhados, ajudando os estudantes na compreensão dos conceitos, o que consequentemente contribui para uma melhor análise do espaço geográfico. Concordamos com Tomita ao descrever que:

O ensino é um processo interativo, diferente de doutrinar, pregar, anunciar ou meramente repassar conteúdos e informações. A finalidade e o desejo final de todas as atividades de ensino na escola é promover a aprendizagem dos alunos para que desenvolvam a capacidade de visão e leitura crítica, de interpretação do mundo e do próprio modo de inserção nesse meio. (2012, p.35)

Reconhecemos a importância de trabalhar as bacias hidrográficas no ensino básico para que os estudantes compreendam sua realidade e saibam se posicionar de forma crítica mediante as situações cotidianas. Nosso objetivo não é que decorem o conceito de bacia hidrográfica, mas, que compreendam a dinâmica de seus elementos, e os reflexos que a má administração desses pode causar a sociedade, conseguindo identificar que a bacia hidrográfica, mais que um conteúdo trabalhado na escola, faz parte do nosso dia a dia e deve ser administrada com responsabilidade.

Considerações finais:

Este trabalho partiu da preocupação em compreender de que modo a temática bacia hidrográfica é trabalhada na disciplina de geografia no município de Hidrolândia-GO. No decorrer da monografia destacamos o papel da Geografia escolar, em especial do trabalho com as temáticas físicas, tendo como foco o ensino de bacias hidrográficas.

Enfatizamos a relevância de construir esse ensino por um viés que mobilize os conhecimentos prévios e o cotidiano dos estudantes. Também evidenciamos a im-

portância desse conteúdo, tendo por base as perspectivas supracitadas para formação de cidadãos que compreendam seu espaço de vivência e consigam interferir neste de forma crítica e consciente, contribuído para o desenvolvimento da sociedade a qual está inserido.

Com os resultados das entrevistas identificamos que os professores de Hidrolândia/GO tem tido dificuldades para encaminhar o ensino de bacias hidrográficas tendo o município como referência, e um dos principais fatores que causam esse obstáculo é a falta de materiais que os auxiliem com esse trabalho. Essas dificuldades têm levado os professores a encaminhar o ensino desse conteúdo tendo como referência o livro didático, onde o enfoque é voltado a uma perspectiva ampla.

Com intuito de contribuir com ensino de geografia desse município, em nosso trabalho apresentamos uma sugestão metodológica para auxiliá-los a abordar esse conteúdo considerando o cotidiano dos estudantes. Sugerimos o desenvolvimento desse tema tendo como referência a utilização da maquete e a correlação desta com outros materiais que poderão auxiliá-los no processo de ensino-aprendizagem. Indicamos a maquete, pois acreditamos que esse recurso metodológico auxilia no trabalho desse conteúdo, tendo por base o cotidiano dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDUJAR, Patrícia Viviane; FONSECA, Ricardo Lopes. A utilização de maquetes como instrumentos metodológicos nas aulas de geografia. In: I Simpósio Nacional de Recursos Tecnológicos Aplicados Maringá, à Cartografia e XVIII Semana de Geografia. 2º Sem de 2009. p.390-395.

CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação geográfica: Formação e didática In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa; MORAES, Loçandra Borges de (orgs.) Formação de professores: Conteúdo e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: Vieira, 2010. p.39-57.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação

e a prática de ensino. In: CAVALCANTI, Lana Souza. (org). Formação de professores: concepções e práticas em geografia. Goiânia: Vieira, 2006 p. 27-49.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 18º Ed.-Campinas, SP: Papirus, 2013. (coleção Magistério: formação e trabalho Pedagógico).

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=520970&search=-goias|hidrolandia>> Acesso em: 22 de Maio, 2015.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. As temáticas físico-naturais, a carta topográfica e a maquete no ensino de geografia. In; Organizadoras: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos de; PEREIRA, Tânia Regina Dias Silva. (Geo)grafias e Linguagens: concepções, pesquisas e experiências formativas. Ed.: CRV Curitiba- PR 2013. p.97-111.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; ROMÃO, Patrícia de Araújo. (Coords. do fascículo). Bacias hidrográficas da região metropolitana de Goiânia. CAVALCANTI, Lana de Souza. (Coord. Geral). Goiânia: Gráfica e Editora Vieira, LEPEG/UFMG, 2009. 64 p. (Aprender com a cidade; v. 2).

MUSSOI, Arno Bento. A fotografia com recurso didático no ensino de geografia. 2008. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/785-4.pdf>> Acesso em: 05 de Janeiro, 2016. 22 p.

OLIVEIRA, Bárbara Renata. MALANSKI, Lawrence Mayer. O uso da maquete no ensino de geografia. Extensão em Foco, Curitiba, n. 2, Ed.: UFPR. 2º Sem 2008. p. 181-189.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núbia Hanglei. Para Ensinar e Aprender Geografia. 1º Ed- São Paulo: Cortez, 2007. p.173-210.

RANGEL, Mary. Métodos de ensino para a aprendizagem e a dinamização das aulas. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2006.

ROQUÊ, Bianca Beatriz. O uso de maquetes no processo de ensino-aprendizagem da geografia: potencialidades, limites e possibilidades. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Rio Grande – FURG 2013.

SECCATTO, Ana Gláucia; Nunes, Flaviana Gasparotti. A linguagem fotográfica no ensino de Geografia: considerações a partir de práticas docentes no Ensino Médio. In: CAVALCANTI, Lana Souza (Org). Temas da Geografia básica. – 1º Ed. – Campinas, SP; Papirus, 2013. p. 337-356.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos. GIRARDI, Gisele; MORAES, Rosemeire. Maquete de relevo: um recurso didático tridimensional In: Boletim Paulista de Ge-

ografia número 87 São Paulo – SP: 2ºsem. 2007. p.131-148.

TOMITA, Luzia Mitiko Saito. Os desafios de aprender e ensinar geografia. In: Asari, Alice Yatiyo; Moura, Jeani Delgado Paschoal LIMA, Rosely Maria de. (Orgs.) Múltiplas geografias: ensino, pesquisa e extensão. v. 3. Londrina: UEL,2012. p. 35-56.

ZANATTA, Beatriz Aparecida. A relação conteúdo-método no ensino de geografia – Estudo sobre o desenvolvimento da ciência geográfica e sua repercussão em propostas de ensino no Brasil- Período 1978-1999 Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 1996.

OS CONTEÚDOS NA GEOGRAFIA ESCOLAR: A CONTRIBUIÇÃO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ABORDAGENS DAS TEMÁTICAS REFERENTES AO ESPAÇO RURAL EM ESCOLAS DE SENADOR CANEDO/GO

Janainni Gomes de Andrade

Universidade Federal de Goiás (UFG), Instituto de Estudos Socioambientais (IESA)

janainniandrade10@gmail.com

RESUMO

O artigo apresenta uma discussão sobre as contribuições dos cursos de formação de professores para a atividade docente na educação básica. O foco da análise foi o de verificar como o conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático contribuem para a abordagem das temáticas geográficas, uma vez que os conhecimentos adquiridos nos cursos de formação se configuram como uma das principais referências para os professores. Para a realização dessa pesquisa elegemos o espaço rural como referência por se constituir uma temática relevante nas análises geográficas além de ser um dos conteúdos indicados para a Geografia Escolar. Como caminho metodológico realizamos revisões bibliográficas e entrevistas com professores do Ensino Fundamental no Município de Senador Canedo/GO. Inicialmente tratamos os desafios postos aos professores para ensinar geografia considerando todos os elementos que são necessários para o exercício da profissão docente. Em seguida destacamos, por meio de referenciais teóricos, os encaminhamentos para a abordagem dos conteúdos nas aulas, e por fim tratamos a importância da formação dos docentes para o exercício da profissão.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Conteúdos; Espaço Rural;

Introdução

O presente artigo busca evidenciar a importância da formação adquirida nos cursos de Graduação e Pós-Graduação e como fundamento elementar que contribui para a qualidade do processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica, uma vez que os conhecimentos obtidos nestes cursos se

constituem como importantes referenciais teórico-metodológicos para os professores no planejamento e no cumprimento das aulas.

Embora haja um discurso que tende a desvalorizar os conhecimentos obtidos nos cursos de formação, alegando haver um distanciamento do que se aprende na universidade e a realidade da sala de aula, os saberes obtidos na formação inicial e

continuada se mostram fundamentais para o professor no exercício de sua atividade profissional.

É durante a formação que o professor, por meio dos referenciais teórico-metodológicos, estabelece uma base conceitual que será utilizada nas aulas. Deste modo, destacamos a importância em debater essas questões, pois um professor que não possui domínio do conteúdo da disciplina que ministra e não tem como referencia os fundamentos da didática no encaminhamento de suas aulas, pode comprometer a qualidade do que se ensina aos alunos.

Considerando objetivos do ensino de Geografia, que é o de formar cidadãos críticos, acreditamos que os conteúdos devem ser trabalhados de forma coerente, com debates que proporcionem uma compreensão dos processos dos fenômenos manifestos na sociedade. Deste modo salientamos a importância de uma formação com qualidade para os docentes. Para subsidiar essa discussão elegemos a temática do espaço rural.

O espaço rural trata-se de uma temática relevante na Geografia Escolar além de ser um dos conteúdos indicados nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Currículo Referência da Rede Estadual de Educação e no currículo da Rede Municipal de Educação de Senador Canedo. A análise geográfica do rural permite entendê-lo a partir de sua complexidade, não evidenciando apenas os seus aspectos produtivos, mas considerando seus sujeitos, suas lutas, sua importância cultural, econômica e política.

Metodologia

Para a elaboração do artigo nós nos apoiamos na metodologia de pesquisa qualitativa. A metodologia qualitativa “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes” (MINAYO, 1993, p. 21 e 22), onde o pesquisador ao interagir com o objeto de pesquisa e o processo de investigação recebe influência de valores.

Assim, os procedimentos metodológicos utilizados para esse estudo foram: revisões bibliográficas sobre os temas ensino de Geografia, saberes docentes, didática, espaço rural, dentre outros e análise de entrevistas realizadas com cinco professores da educação básica sobre a abordagem dos conteúdos do espaço rural no Ensino Fundamental. Para a realização da pesquisa elegemos o município de Senador Canedo.

O Encaminhamento Dos Conteúdos No Ensino De Geografia

A geografia se constitui como a ciência que estuda a espacialidade dos fenômenos sejam eles sociais, econômicos, políticos, culturais e físico-naturais. As análises destes fenômenos devem considerar os processos que estão neles imbricados. A geografia ao se ocupar das análises espaciais torna-se um importante instrumento de desenvolvimento social. Os estudos geográficos voltados para os aspectos físico-naturais, assim como o estudo dos elementos humanos permitem uma compreensão da realidade e a possibilidade de transformá-la conferindo à geografia um caráter emancipatório. Desse modo, ensinar geografia, seja na academia ou nas escolas, adquire uma importância singular.

A Geografia Escolar e a Geográfica Acadêmica, apesar de terem propósitos diferentes não se anulam, sendo que a análise geográfica e os conceitos que as estruturam são os mesmos, o conhecimento que é produzido na academia é importante para a escola, assim como questões que surgem na escola, sejam elas relacionadas à didática ou aos fenômenos, são necessárias à academia. Sobre as diferenças entre ambas, Callai (2010, p. 23) destaca que “[...] a ciência responde problemas produzidos pelo homem e a disciplina escolar ensina o conteúdo da geografia e mais que isso, ensina a desenvolver a capacidade de interpretar a espacialidade dos fenômenos”.

Ao falar sobre a importância da Geografia como componente curricular na Geografia Escolar, Callai (2013) argumenta que seu ensino proporciona ao estudante o reconhecimento de sua identidade e seu pertencimento no mundo que, em detrimento do processo de globalização, tende a tornar tudo igual, a autora ainda acrescenta que a geografia escolar contribui para a formação cidadã dos alunos e possibilita a construção de uma mentalidade espacial para o entendimento da realidade na qual estão inseridos. Para que a Geografia Escolar alcance esses objetivos é fundamental que haja qualidade no processo de ensino e aprendizagem.

O ensino e a aprendizagem são elementos que compõem o mesmo processo. O professor organiza e orienta o ensino, buscando estimular e atrair o aluno para a aprendizagem. Santos (2005) apresenta os componentes do processo de ensino e aprendizagem na perspectiva de Libâneo, que são: os conteúdos de ensino, papel da escola, manifestações na prática escolar, pressupostos de aprendizagem, relacionamento aluno-professor e métodos de ensino. Estes componentes representam cada um, papel fundamental nesse processo, dentre esses destacamos o professor como sujeito responsável pelo direcionador do processo de ensino e aprendizagem.

O professor durante sua formação inicial e continuada acumula saberes/conhecimentos que o possibilitará exercer de modo satisfatório sua função no processo de ensino e aprendizagem. Os conhecimentos/saberes adquiridos em sua formação, em sua trajetória pessoal e profissional influenciarão a qualidade no exercício de sua profissão.

Para que o exercício docente seja adequado e possa alcançar os objetivos do ensino, mais especificamente os objetivos do ensino de geografia, o professor necessita apresentar elementos que são denominados por alguns autores como saberes docente. Os saberes docentes são conhecimentos que

são essenciais para que o professor alcance resultados satisfatórios nas aulas. Para falar sobre os saberes docentes nos apoiamos em Pimenta (2012) e Shulman (2005). Os saberes destacados por ambos os autores são:

Shulman	Pimenta
Conhecimento do conteúdo	A experiência
Conhecimento didático geral	
Conhecimento do currículo	O conhecimento
Conhecimento didático do conteúdo	
Conhecimento dos alunos e de suas características	Os saberes pedagógicos
Conhecimento do contexto educativo	
Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos	

Fonte: Shulman (2005); Pimenta (2012)

Na perspectiva dos autores o professor deve saber o conteúdo, ter a didática, a experiência, conhecer o ambiente da escola, os documentos que regem a instituição, tais como o currículo e os PCNs, os alunos e sua realidade e os princípios educativos. Dentre estes elementos a discussão se dará em torno dos conteúdos.

O encaminhamento do processo de ensino e aprendizagem no que se refere aos conteúdos e às abordagens destes conteúdos nas aulas merece intensos debates por se tratar de algo relevante para o sistema educacional. Os conteúdos cumprem um papel social, logo não podem ser tratados de forma superficial e incoerente. Segundo Libâneo (1992, p. 128 e 129):

Conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais [...] Englobam, portanto: conceitos, ideias, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras, habilidades cognitivas, modo de atividades, método de compreensão e a aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de vivências social; valores, convicções, atitudes.

Segundo Cavalcanti (1993), para alcançar os objetivos do ensino é necessário que, além de conteúdos selecionados e organizados de modo adequado, haja a escolha de um método que alcance a aprendizagem

significativa, uma vez que o método de ensino se refere aos modos como se processa a aprendizagem e se mostra de extrema importância para a formação do pensamento autônomo dos alunos.

Deste modo, torna-se necessário que o professor de Geografia defina seu método de ensino, pois o método determinará a forma como os conteúdos serão trabalhados. Também é importante a valorização dos conhecimentos prévios e a mobilização do cotidiano nas aulas. Cavalcanti (2013) coloca que, ao manipular as coisas do cotidiano o aluno constrói um conhecimento geográfico, uma vez que as coisas do cotidiano não são isoladas na sua individualidade, mas compõem uma totalidade, desse modo torna-se eficaz relacioná-los aos conteúdos uma já que os conteúdos auxiliam na leitura da realidade por meio da construção de conceitos.

A construção dos conceitos parte do encontro entre os conceitos cotidianos e os conceitos científicos. Ou seja, as experiências, os saberes e os significados que os alunos possuem sobre determinado fato ou fenômeno quando associados aos conhecimentos científicos são ampliados possibilitando atribuir novos significados a eles (CAVALCANTI, 2013). Os conceitos são construídos, nas aulas, durante o trabalho com os conteúdos.

Libâneo (2002, P. 87) contribui ao colocar como os conteúdos devem ser considerados no processo de ensino e aprendizagem como:

[...] a base material da atividade escolar. Como se sabe, os conteúdos consistem de conhecimentos, hábitos, habilidades e métodos de estudo e trabalho, atitudes e convicções, conexos às matérias de ensino. Os conteúdos das matérias não se restringem à matéria em si, mas à matéria preparada pedagogicamente, ou seja, ela remete-se a objetivos mais amplos da educação.

Os conteúdos têm a função de tratar os conhecimentos científicos, mobilizar e valo-

rizar os conhecimentos individuais dos alunos dando a estes saberes um sentido social. Callai (2001). Cavalcanti (1993, p. 72), contribui com essa reflexão ao dizer que os conteúdos da Geografia para o ensino fundamental devem ser:

[...] aqueles que melhor instrumentalizam o cidadão no sentido do desenvolvimento do raciocínio geográfico necessário à vida prática, rompendo o fosso existente entre ensinamentos geográficos e práticas socioespaciais. Os ditos ensinamentos devem ajudar os alunos a resolverem problemas, imediatos ou não, da vida prática.

É no trabalho com os conteúdos nas aulas de geografia que o professor tem a possibilidade de trazer para o debate questões que possam ampliar uma visão crítica dos alunos sobre a realidade, também contribuir para que entendam os fenômenos presente em seu cotidiano. Elucidar essas questões é colaborar para a compreensão dos assuntos tratados nas aulas e de sua importância para a sociedade. Assim no item a seguir será abordada a importância do domínio do conteúdo para se trabalhar em sala de aula, e qual o papel da formação na construção de um aparato teórico dos docentes. Para essa discussão o espaço rural será tomado como referência por se tratar de uma temática relevante para o Ensino de Geografia.

A Abordagem Do Espaço Rural Pelos Professores Da Educação Básica: A Importância Dos Conhecimentos Adquiridos Nos Cursos De Formação.

Como já discutido anteriormente o conteúdo é um importante elemento no processo de ensino e aprendizagem. Callai (2015) ao tratar dos temas e conteúdos no ensino de geografia enfatiza a contribuição dos conteúdos para a construção do conhecimento dos estudantes. A autora acrescenta que

a escolha dos conteúdos passa por várias instâncias; o estado, a escola, o livro didático e o professor, embora cada instância tenham interesses particulares ao proporem a seleção de conteúdos é necessário que a escolha destes esteja adequada a realidade dos alunos e não sejam apenas repasse de informações, mas que possibilite os estudantes uma aprendizagem significativa. Deste modo evidenciamos a importância de se trabalhar os conteúdos referentes ao rural de forma significativa.

Comumente o espaço rural tem sido tratado, principalmente pela mídia, apenas sob o viés econômico. Considerações relativas a outros aspectos, tais como os aspectos sociais e culturais dificilmente são mobilizados nessas análises nos passando a impressão de que o papel do rural se restringe à produção.

Paulino (2009) evidencia que as discussões que envolvem o campo sempre estão relacionadas aos conflitos relativos à apropriação de terras e aos problemas com a demanda e preço dos alimentos. Isso ocorre, pois estes fenômenos são os mais difundidos pela mídia.

O Ensino de Geografia deve proporcionar aos estudantes uma visão crítica da realidade. Portanto, torna-se essencial que os professores trabalhem os conteúdos do espaço rural evidenciando não apenas os aspectos produtivos, mas abordando os aspectos sociais e culturais, trazendo para o debate suas lutas, as contradições expressas nesta instância da sociedade, demonstrando sua importância como objeto pela qual percorre a análise geográfica. Com o intuito de verificar como os professores de Geografia do ensino Fundamental abordavam os conteúdos referentes ao espaço rural nos propomos realizar entrevistas com cinco professores no município de Senador Canedo. O critério utilizado para a escolha dos docentes foi ter licenciatura plena em geografia e estar atuando em sala de aula.

Durante as entrevistas os professores afirmaram ser relevante o trabalho com os conteúdos referentes ao espaço rural nas aulas de geografia. Destacaram como esses conteúdos eram importantes para a conscientização dos alunos, e como esse conteúdo era propício para conscientizá-los sobre os impactos ambientais que ocorrem no campo.

Ao perguntarmos aos docentes quais eram os principais conteúdos do espaço rural que abordavam nas aulas de Geografia os professores destacaram a modernização do campo e o êxodo rural. Além desses também elencaram problemas ambientais, tecnologias, agricultura familiar, questão fundiária, movimentos sociais no campo, aspectos históricos do Brasil, migração, agronegócio e agroindústria. Quantos professores citaram cada um desses temas? Quando pedimos aos professores que descrevessem uma aula que comumente ministram sobre a temática, apenas um professor utilizou como referência os conteúdos indicados por eles mesmos. Eles deram maior ênfase aos aspectos metodológicos da aula que os conteúdos em si demonstrando certa dificuldade em apresentar o conteúdo.

Os professores alegaram não terem dificuldades em trabalhar essa temática. No entanto, constatamos que eles possuem limitações a respeito dos aportes teóricos metodológicos, sobre o rural para as aulas de geografia, uma vez que, eles tiveram dificuldades em apresentar referenciais que os subsidiassem em tratar desses conteúdos. Embora o docente exija uma constante atualização em leituras e cursos, é durante a formação inicial que adquirem a maior carga de conhecimentos teórico-metodológicos da disciplina que irá ministrar.

Identificamos que nos cursos de graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás o aprofundamento em conteúdos que tratam do rural ocorre na disciplina de Geografia Agrária. A disciplina acompanhou as mudanças de paradigma que ocorriam na ciência geográfica o

que influenciava seus fundamentos epistemológicos. “A Geografia Agrária como uma área específica da geografia cai nas tendências contemporâneas de cada período histórico nas abordagens teórico metodológicas do objeto de estudo geográfico: o espaço.” (DENEZ e FARJADO, 2013, p. 108).

Durante as entrevistas, perguntamos aos professores qual era a referência que possuíam para selecionar os conteúdos e elaborar as aulas. Os professores responderam que o principal referencial era a disciplina de Agrária que cursaram na universidade e que comumente mobilizava conceitos e discussões que apreenderam nesse período. Desse modo o argumento utilizado pelos professores participantes da entrevista leva a compreensão de que a forma como os conhecimentos são tratados na academia influencia a forma como vão trabalhar os conteúdos nas aulas na educação básica.

Morais (2013) ao tratar das abordagens dos conteúdos físico-naturais na geografia escolar apresenta elementos que são essenciais para que o Ensino de Geografia consiga contribuir na construção de sujeitos críticos e que possam intervir na realidade na qual estão inseridos. Dentre os elementos citados, tendo como referência Shulman a autora fala do conhecimento do conteúdo e o conhecimento didático. Embora os conteúdos do espaço rural sejam o foco da autora podemos, por meio das reflexões realizadas, verificar que os conteúdos exercem um papel fundamental na construção do conhecimento. Deste modo é importante valorizar os conhecimentos teóricos adquiridos na graduação.

Considerações Finais

O desempenho de um docente no exercício da profissão depende de vários fatores dentre os quais podemos elencar as questões referentes à infraestrutura escolar, a valorização da classe e a formação acadêmica. Dentre estes fatores consideramos a

formação acadêmica como um dos elementos mais importante para a qualidade da atuação de um professor, pois é durante a formação que ele adquirirá os conhecimentos bases para realização de suas atividades profissionais.

Na academia o professor adquire os conhecimentos didáticos e teóricos que vão subsidiá-lo, além de experiências que contribuirão na vida profissional. Sabemos que um bom professor não se define por um ou outro elemento. Dos saberes docentes que o professor deve possuir conforme (Shulman, 2005) queremos destacar o saberes do conteúdo e os saberes didático, uma vez que as bases desses conhecimentos é a universidade.

A formação acadêmica de um professor deve levar em conta os fundamentos e objetivos da educação, as disciplinas, sejam elas pedagógicas ou não, necessita considerar que os conteúdos das aulas serão referência para um profissional que atuará no ensino básico. Uma das queixas frequentes de professores recém-formados é a dificuldade em trabalhar determinados conteúdos na escola. As entrevistas nos possibilitaram visualizar uma realidade que não se restringe a conteúdos da geografia física, os que comumente são mais mencionados nestes aspectos, mas os conteúdos referentes ao espaço rural.

Acreditamos que a disciplina de geografia agrária, considerando o tempo e as temáticas abordadas no decorrer do curso, não consegue dar conta de discussões que contribuam para ampliar o referencial teórico-metodológico de um professor da educação básica. As discussões sobre o rural e ensino de geografia devem ultrapassar as perspectivas midiáticas e para que isso é necessário que os professores ampliem seu referencial teórico e conceitual por meio de uma formação que valorize o profissional professor.

Referências

CALLAI, H. C. A Geografia ensinada: Os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, E.M. B.; MORAES, L. B. Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia. Goiânia: NEPEG, 2010. Disponível em: <<http://nepeg.com/livros/>> Acesso em: 8 agosto, 2015, p. 15 – 38.

CALLAI, H. C. Temas e conteúdos no Ensino de Geografia. In: RABELO, K. S. P., BUENO, M. A. Currículo Políticas Públicas e Ensino de Geografia. Goiânia: Ed. Da PUC Goiás, 2015, p. 213 -230.

CALLAI, H. C. A formação do profissional da Geografia o professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.

CAVALCANTI, L.S. Geografia, escola e construção de conhecimento. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CAVALCANTI, L. S. Elementos de uma proposta de ensino de Geografia no contexto da sociedade atual. In: Boletim Goiano de Geografia. Goiânia, Janeiro/Dezembro, 1993.

DENEZ, C. C.; FAJARDO, S. O espaço sob a ótica da geografia agrária: breves considerações. In: Revista Geonordeste, ano XXIII, nº 2. Universidade Federal de Sergipe, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Didática velhos e novos temas. Edição do Autor: Goiânia, Maio de 2002.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1992.

MINAYO, M. C. S. (Org.). Pesquisa Social: teoria método e criatividade. In: MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, Ltda, 1993, p. 9 – 29.

MORAIS, E. M. B. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da Geografia Escolar. In: CAVALCANTI, L. S. (orgs.). Temas da Geografia na Escola Básica. Campinas: Papirus, 2013.

PAULINO, E. T. Questão agrária e ensino de geografia: um debate necessário. In: KATUTA, A. M. Geografia e mídia impressa. Londrina: Moriá 2009. Disponível em:<<http://www.uel.br/laboratórios/Geografia.pdf>> Acesso em: 21 março, 2014.

PEREIRA, Marcelo Garrido. Conhecer e Aprender o Espaço: considerações prévias a um processo de intervenção pedagógica. In: CAVALCANTI, L. S. (org.). Temas da Geografia na Escola Básica. Campinas: Papirus, 2013.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, R. V. Abordagens do processo de ensino aprendizagem. In: Revista Integração, ano XI, n. 40, jan./fev./mar. 2005.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: funda-

mentos de lanueva reforma. In:Revista de curriculumy formacióndel profesorado. nº 09, vol. 02. Universidad de Granada, 2005.



GT 4

Políticas curriculares e Programas para a Docência em Geografia

Valéria de Oliveira Roque Ascensão | UFMG
Cristina Maria Costa Leite | UNB
Lucineide Mendes Pires | UEG

Tensões, convergências, paradoxos: o que baliza as proposições curriculares?

Por que os desenvolvimentos curriculares ganham tanto relevo frente à propostas de reorganização de um quadro educacional? Ou...Por que em contextos de reformas educacionais o currículo aparece como “o carro chefe” das mudanças?

A resposta à essas duas questões se faz pelo entendimento do conjunto de aspec-

tos enredados em uma proposta curricular. Tal como afirmaram Beyer & Liston (1996) o currículo configura-se no eixo vertebrador dos processos educacionais escolares. Assim entendido e sem a pretensão de produzir consensos, este texto reconhece tal centralidade e a justifica na medida em que no currículo se vê articulado, ainda que não harmoniosamente, diferentes escalas do sistema educacional, que vão desde aspectos políticos mais amplos a

questões relativas aos conhecimentos que serão valorados ou não nos diversos contextos de escolares. As propostas curriculares, mormente aquelas que se destinam aos sistemas públicos de ensino- federal, estadual e municipal- deixam à mostra diferentes dimensões de um Estado, quais sejam, econômica, política e cultural. Essas se entrelaçam e em combinações complexas conformam projetos educacionais.

Essa abundância de referências de base perfaz a relevância do currículo para a compreensão dos processos educacionais, mas, paradoxalmente, é também a responsável por torná-lo (o currículo) um elemento de difícil aproximação. Afinal, considerando que cada uma dessas facetas carrega um conjunto enorme de elementos a serem entendidos, a compreensão do desenvolvimento curricular à luz de uma única já é por demais laboriosa e complexa. Contudo, entende-se que o esforço de compreensão do currículo em seu conjunto, não apenas por suas partes, se faz premente e é nesse esforço que foi proposto este GT Políticas Curriculares e Programas para a Docência em Geografia, durante o VII Fórum NEPEG.

Não se tem, neste texto ou mesmo através das discussões durante o GT, a pretensão de construir a delicada e difícil costura entre as dimensões já elencadas. O que de fato se objetiva é colocar em destaque a necessidade dessa construção que considere o currículo em sua complexidade, transitando entre escalas e contribuindo, talvez assim, para uma mirada sobre esse objeto sem maniqueísmos e parcialismos. Para tanto, se elegeu três autores como referência, visto que a seu modo, cada deles questiona que concepção de escola se pode identificar através do exame de um dado desenvolvimento curricular.

No que tange ao que se chamou de aspectos políticos mais amplos, considera-se o contexto educacional de um dado país frente às múltiplas influências que fazem constituir um currículo. Essas influências

refletem o jogo de forças entre diferentes grupos do Governo e da sociedade, como também, dos ditames postos por órgãos externos financiadores de políticas para a educação. É nessa direção que Libâneo (2010) conduz a reflexão em seu provocativo texto, quando propõe a existência de um dualismo posto à escola brasileira atual, seccionada entre a escola do conhecimento, para ricos e a escola do acolhimento, para pobres. O autor evoca para políticas de financiamento do Banco Mundial um caráter reprodutor das desigualdades sociais sob o manto da democratização da escola.

Não raramente, no caso do Brasil, entender os efeitos da trama política presente nos desenvolvimentos curriculares empurra as discussões para efeitos das diretrizes do Banco Mundial sobre as reformas educacionais e nesse sentido não há inovação na abordagem de Libâneo. Contudo, compreende-se que ao evocar as relações entre financiamento e conhecimento escolar, o autor fica alguns passos à frente de outras análises e, mais importante para este GT, auxilia no estabelecimento de conexões entre as dimensões macro (financiamentos) e micro (conhecimentos escolares) dos desenvolvimentos curriculares. Frente a sua leitura cabe indagar em qual medida o discurso da democratização escolar é falacioso ou não? Quão incluyente têm sido as reformas educacionais no Brasil? As propostas curriculares produzidas sob a égide do Banco Mundial são, em si, favorecedoras do dualismo apontado por Libâneo?

Fomentando as polêmicas em torno das reorganizações curriculares Alice Cassimiro Lopes (2011) questiona a produção de sentidos frente as políticas. Fundamentada em discursos pós-estruturalista essa autora argumenta que demandas diferenciadas, para além do que define o Estado (e as políticas por produzidas) se fazem presentes quando do desenvolvimento curricular. Nessa direção, pode-se indagar, por exemplo, o quanto um currículo em ação pode

ir além da intenção mais geral da proposta curricular que o sustenta. Existiriam assim demandas curriculares de contextos específicos? Essas demandas poderiam, mediante as especificidades que materializam, suplantar interesses reprodutores como os que Libâneo denuncia? Para Lopes (2011), as bases teóricas pós-estruturalistas, que mais recentemente vêm sustentando alguns Estudos Curriculares, podem permitir a identificação de contradições e pontos de fratura com uma lógica reprodutiva.

Frente ao que se aqui pretende, tal enfoque aponta para a (necessária) articulação entre o par universal/local, quando se pretende compreender desenvolvimentos curriculares. A abordagem de Lopes favorece para que se indague, por exemplo, sobre as relações entre contextos de produção de currículos, sujeitos produtores, contextos de apropriação curricular e sujeitos presentes nos currículos. Mais uma, coloca-se em destaque o trânsito entre escalas como possível chave para avanços nas análises e, por que não, nas ações curriculares.

Por fim, mas não menos relevante, é a contribuição de Michael Young (2011) que põe em pauta o lugar dos conhecimentos específicos disciplinares nas propostas curriculares. Quase em um exercício de auto revisão das discussões que realizou em *Knowledge and control: New directions for the sociology of education* (1971), Young (2011) lança um severo questionamento aos currículos ingleses que se propuseram progressistas e favorecedores da inclusão social. O autor questiona em qual medida os currículos ingleses, buscando trabalhar conteúdos que atendessem aos “interesses dos aprendizes” e centrados (excessivamente) em referenciais políticos e econômicos, não levaram ao “esvaziamento do conteúdo” escolar. Numa inversão do rumo ainda frequente nos debates curriculares, Young defende a existência de conhecimentos que são escolares e que a retiradas desses da escola levaria ao alijamento dos grupos populares do direito de acesso a esses conhecimentos. De algum modo, percebe-se aqui uma aproximação com as ideias de Libâneo

(2010). A partir de Young indaga-se se de algum modo tomar o desenvolvimento curricular sob a lente política econômica pode fazer enevoar o olhar, sombreando aspectos essenciais aos textos curriculares os quais possuem, sobremaneira, sentido instrucional. Como material instrucional que é, o currículo refere-se aos conhecimentos escolares; não apenas a indicação de quais seriam esses, mas também qual seriam os objetivos, as finalidades para o ensino e aprendizagem desses conhecimentos.

Essas e outras tantas perguntas favorecem a percepção do currículo para além de um objeto meramente técnico; para além de um temário contendo conteúdos descomprometidos com visões de mundo. A partir dessas abordagens se pode compreender o currículo como campo ideológico eivado por disputas e acordos. É esse desafio que se propõe neste texto. É esse desafio que se fará ao GT Políticas Curriculares e Programas para a Docência em Geografia.

REFERÊNCIAS

BEYER, L. e LISTON, D. *Curriculum in Conflict: social visions, educational agendas and progressive school reform*. New York: Teachers College Press, 1996.

LIBANEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educ. Pesqui.* [online]. 2012, vol.38, n.1 [cited 2016-04-05], pp.13-28. Available from: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022012000100002&lng=en&nrm=iso>. Epub Oct 21, 2011. ISSN 1517-9702. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022011005000001>. Acesso em: 05 de abril de 2016.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de Currículo: questões teórico-metodológicas. In: LOPES, Alice Casimiro; DIAS, Rosanne Evangelista; ABREU, Rozana Gomes de. (Org.). *Discursos nas políticas de currículo*. Rio de Janeiro: Quartet, 2011.

YOUNG, Michael. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 16 n. 48 set./dez. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782011000300005&script=sci_arttext. Acesso em: 05 de abril de 2016.

O CURRÍCULO DOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA NA PARAÍBA

ANALISE DOS PROJETOS PEDAGÓGICOS CURRICULARES

Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
antonioscarlospineiro@uol.com.br

David Luiz Rodrigues de Almeida
Universidade Federal da Paraíba - UFPB
david.ufpb3@gmail.com

RESUMO

O texto apresenta resultados parciais da pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (GEPEG) da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa estuda os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) dos cursos de Licenciatura em Geografia tendo como parâmetro as DCN/2002. Também, destaca-se a observação e análise da prática como componente na formação de professores. O estudo foi realizado com quatro campi de duas universidades públicas do estado da Paraíba: Universidade Estadual da Paraíba, campus de Campina Grande e de Guarabira e Universidade Federal de Campina Grande, campus de Campina Grande e de Cajazeiras. Esta etapa trata-se de pesquisa documental e análise comparativa dos PPC. Os resultados revelam que existe pouca relação entre estas instituições, inclusive entre os campi da mesma universidade. Também que os PPC para a Licenciatura atendem pouco a formação do professor, pois seus modelos se aproximam mais do Bacharelado.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Educação Superior. Formação de Professores. Currículo. Projeto Pedagógico Curricular.

Introdução

O presente texto objetiva apresentar resultados parciais da pesquisa realizada pelo Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Geográfica (GEPEG) da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus de João Pessoa. O GEPEG congrega pesquisadores (alunos e professores) vinculados ao Programa de Pós-Graduação em Geografia,

da graduação, professores da rede básica de ensino e de outras universidades. Este trabalho articula-se ao eixo 4 - Currículo, políticas e programas para o ensino de Geografia.

A pesquisa intitulada “Atividades práticas como componentes curriculares nos Projetos Pedagógicos Curriculares das Licenciaturas em Geografia das universidades públicas do estado da Paraíba”, analisa

os Projetos Pedagógicos Curriculares (PPC) de duas universidades do estado da Paraíba que contam com o curso de Licenciatura em Geografia, cada uma, organizado em dois campi. Nestas duas Instituições de Educação Superior (IES), não existe o Bacharelado. Dos quatro PPC analisados, dois pertencem a Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), campus de Guarabira e campus de Campina Grande e, os outros dois, a Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), campus de Campina Grande e campus de Cajazeiras. Além dessas IES existe no estado a Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus de João Pessoa, que possui o curso de Geografia nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado, entretanto até a data de recolhimento dos PPC das demais universidades não havia uma proposta de PPC em execução na UFPB, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) de 2001, referência para essa pesquisa, pois na mesma o PPC será implantado em 2017, sendo apresentado com atraso.

O objetivo geral da pesquisa visa analisar a organização curricular dos PPC dos cursos de Licenciatura em Geografia das universidades públicas do estado da Paraíba, tendo como parâmetro as DCN/2001. Também, destaca-se a observação e análise da prática como componente na formação de professores. Além das DCN, outros documentos oficiais foram considerados, tais como: a Resolução 02/2002, do Conselho Nacional de Educação (CNE) que instituiu a carga horária dos cursos das Licenciaturas de 2.800 horas.

A metodologia utilizada é caracterizada como pesquisa documental. Pontuamos, resumidamente, três fases de execução da proposta: 1 – análise das DCN e seus pareceres norteadores; 2 – identificação das disciplinas em três categorias: pedagógicas, específicas da Geografia e complementares, levamos em consideração a carga horária, períodos e ementas; 3 – entrevistas após o estudo dos dados dos PPC, para analisar

como as IES concebem a prática no interior dos cursos, possibilitando refletir sobre seu papel como componente formador, sobretudo na interação teoria e prática. Esta etapa será realizada neste ano.

O currículo na dimensão da educação superior

Embora possa parecer ambicioso investigar o desenvolvimento dos cursos de Licenciatura em Geografia com base no seu universo curricular, acreditamos que ele revela algumas intencionalidades das IES para a formação dos professores. De todo modo, é necessário situarmos a compreensão educacional acerca do contexto da construção do currículo, das políticas educacionais que possibilitam o desenvolvimento das nossas ideias e questionamentos.

A partir da leitura e interpretação dos autores como: Lopes & Macedo (2011), Limonta (2013) e Costa (2013), apontamos alguns elementos que nos auxiliam na interpretação sobre as propostas curriculares da Educação Superior, destacando: a) visão de mundo defendida, apresentada por meio da concepção de currículo; b) perfil do sujeito que se pretende formar; c) para qual sociedade deseja-se formar este sujeito.

Com base na análise das DCN de Geografia, parecer CNE/CES 492/2001 (BRASIL, 2001a) das DCN para formação de professores da Educação Básica, parecer CNE/CP 9/2001 (BRASIL, 2001b), a concepção de currículo apresenta: (1) o valor histórico e social do conhecimento; (2) a dimensão da reconstrução dos procedimentos envolvidos na produção dos conhecimentos, destacando principalmente a importância do desenvolvimento de competências e habilidades pelos futuros professores; e, (3) uma política curricular que expressa uma política cultural, na medida em que seleciona e articula conteúdos e práticas de uma dada cultura para serem trabalhados no interior da instituição escolar no exercício do trabalho docente.

No que se refere ao perfil do formando nos cursos de Geografia é mencionado pelo Parecer CNE/CES 492/2001 que ele consistiria em,

Compreender os elementos e processos concernentes ao meio natural e ao construído, com base nos fundamentos filosóficos, teóricos e metodológicos da Geografia. Dominar e aprimorar as abordagens científicas pertinentes ao processo de produção e aplicação do conhecimento geográfico (BRASIL, 2001a, p. 10).

As DCN de Geografia (parecer CNE/CP 9/2001) propõe que as IES desenvolvam conhecimentos, habilidades e competências de acordo com as necessidades do ensino básico. Dos quatro PPC analisados, o da UFCG/Campina Grande, destaca sua importância no documento, porém não especifica o perfil profissional a ser formado. A UFCG/Cajazeiras reproduz as orientações do Parecer CNE/CES 492/2001, que propõe formar um profissional com perfil diversificado, refletindo a heterogeneidade da sociedade, uma formação científica e humanística que valorize os aspectos éticos, socioambientais e de cidadania (BRASIL, 2001a). A UEPB/Guarabira pretende formar seus licenciados com “diferentes perfis profissionais”, entretanto, considerando que neste campus há apenas a modalidade Licenciatura, em outro momento do PPC destaca que:

O profissional de Geografia formado no Curso de Licenciatura Plena em Geografia do Centro de Humanidades da UEPB deverá, ao final do curso, estar apto a exercer diversas atividades ligadas ao ensino, planejamento, gestão ambiental e análise de atividades turísticas, quer sejam em órgãos governamentais e /ou empresas privadas (PPC/UEPB/Guarabira, p. 23).

O documento indica que estes futuros professores poderão assumir funções em órgãos, típicos dos bacharéis, como o IBGE,

SUDEMA, entre outros. Compreendemos que há nesta proposta uma incoerência na finalidade da formação, visto que nas 3000 horas/aulas expressas no documento e de acordo com a oferta dos componentes curriculares observados, o curso não qualifica os estudantes para exercer tais funções. Diante desta realidade questionamos: Haverá um equívoco entre o PPC do curso e sua proposta de formação? Quais são as competências e habilidades necessárias para assumir funções técnicas? Embora seja um curso apenas de Licenciatura, esse propósito reflete uma desvalorização com a profissão docente?

Organização dos Currículos da IES da Paraíba

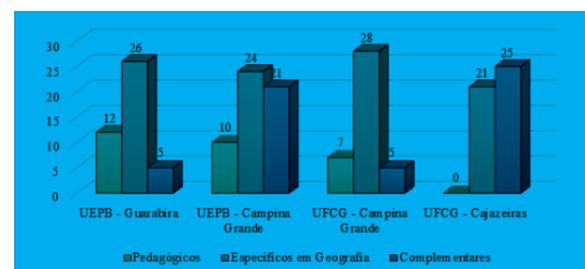
A organização dos currículos das IES está referenciada nas resoluções do CNE, entretanto sua construção e efetivação apresentam algumas especificidades. Mesmo considerando que o currículo prescrito também pode se constituir e um instrumento de poder, sua compreensão e confecção reflete a realidade local. Nas DCN de 2001, os PPC devem ser organizados em três núcleos: (1) Núcleo básico - conteúdos constituídos pela ciência geográfica; (2) Núcleo complementar - auxiliar um tratamento interdisciplinar com outras áreas de conhecimento, não excluindo a natureza geográfica; (3) Núcleo de opções livres - conteúdos selecionados pelos próprios estudantes do curso (BRASIL, 2001a). A análise dos currículos das universidades estudadas da Paraíba apresenta uma diversidade de interpretações acerca da organização dos componentes curriculares e seu agrupamento dentro dos núcleos propostos.

Este tipo de organização, no formato de núcleos, é expresso como proposta nos dois campi da UFCG (Campinas Grande e

Cajazeiras), entretanto na UEPB, existem diferenças de composição entre os dois campi (Campinas Grande e Guarabira). Em Campina Grande é organizado por áreas - Humana, Física, Técnica e Didático-pedagógica - e, em Guarabira os núcleos são expressos por eixos - Sociedade/Natureza, Organização espacial e Educação/Metodologia.

Diante das diferentes formas expressas pelos PPC, resolvemos organizar os componentes curriculares destas universidades, agrupando-os em três conjuntos de disciplinas (pedagógicas, específicas e complementares) com a finalidade de comparar a matriz curricular das universidades e seus respectivos campi. Nesta etapa da pesquisa, não registramos as disciplinas optativas. A figura 1 apresenta a organização curricular

Figura 1. Organização Dos Componentes Curriculares Das Ies-Paraíba



Fonte: PPC (UEPB/Guarabira e Campina Grande; UFCG/Campina Grande e Cajazeiras). Elaborado pelo GEPEG (2014).

das quatro IES da Paraíba.

Ao observarmos o gráfico sobre a distribuição dos componentes curriculares dos cursos, podemos verificar um equilíbrio na quantidade. O maior número, igual a 55 componentes curriculares é do curso da UEPB/Campina Grande, e o menor, de 46 componentes do curso da UFCG/Cajazeiras. A presença da maior

ou menor quantidade de disciplinas está associada, diretamente, com a carga horária de cada curso¹.

Os componentes curriculares específicos da Geografia expressam um equilíbrio entre as IES e seus campi. Os componentes curriculares complementares, por sua vez, apresentam disciplinas de cunho geral das ciências, ou interdisciplinar, como as Metodologias de pesquisa/investigação, Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e procedimentos matemáticos/estatísticos aplicados à Geografia, por exemplo. A quantidade de componentes apresentados pela UFCG/Cajazeiras se deve ao fato das disciplinas de caráter pedagógico, estarem contidas no núcleo de disciplinas complementares no PPC do curso.

No que se referem às disciplinas pedagógicas observamos a menor presença nos currículos da IES. Elas correspondem a metodologias voltadas ao ensino de Geografia, práticas de ensino e Estágios Supervisionados (com caráter teórico e prático) voltados para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). De forma geral, não está evidenciado nos PPC articulação dos componentes curriculares, relacionando a teoria e a prática para a formação dos professores.

Em análise dos PPC da UEPB e UFCG observamos que as práticas nos componentes curriculares são entendidas de três formas distintas: (1) divisão do tempo do componente curricular entre hora/aula destinada a atividades teóricas e práticas; (2) como atividades extracurriculares – aula/estudo de campo, laboratório; (3) apresentando o termo “prática” no nome do componente curricular, exemplo: “Prática de Ensino em Cartografia Física” (PPC/UFCG/Cajazeiras). De acordo com as DCN/Geografia/2001

¹ Cada IES corresponde a seguinte distribuição da carga horária em horas/ aula: UEPB/Guarabira (3000h/a) UEPB/Campina Grande (3560 h/a); UFCG/Campina Grande (2895 h/a) e UFCG/Cajazeiras (3060 h/a).

(Parecer: CNE/CES 492/2001) e as diretrizes para formação de professores (Parecer: CNE/CP 9/2001), as IES deveriam articular a teoria e a prática docente para além da experiência dos Estágios Supervisionados. Para tanto, seria necessário descentralizar o conteúdo teórico enquanto enfoque das disciplinas, havendo a necessidade da integração dos componentes curriculares (Geografia Urbana, Geografia Agrária, Climatologia, entre outras) para a construção de habilidades e competências que nortearão a formação do professor de Geografia.

Leão (2013) ao estudar as DCN para a formação de professores afirma que as matrizes curriculares encontram-se centradas nos conteúdos e não nas competências. O autor entende que,

[...] as competências desejadas para o futuro professor de Geografia, que devem orientar a escolha das disciplinas e a composição de suas ementas o que, na maioria dos casos, não ocorre, o resultado é o ensino de uma geografia fragmentada em que o conteúdo de referência ganha status da ciência a qual originou. Assim, os princípios que devem compor a formação do futuro professor perdem espaço diante das exigências do ensino centrado em conteúdos específicos (LEÃO, 2013, p. 27).

Entendemos, a competência como um conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos pertinentes para resolver determinado problema. A habilidade estaria voltada ao saber-fazer, capacidade do sujeito em realizar determinada tarefa. As competências e habilidades estão relacionadas e devem estar articuladas no cumprimento das atividades docentes.

Ao comparar o resultado das análises dos PPC da Paraíba com a pesquisa de Leão (2013), notamos que os cursos de Licenciatura de Geografia da Paraíba não entenderam plenamente a lógica das competências e habilidades propostas para a formação dos professores. Tais currículos, centrados

na presença de componentes curriculares isolados, possibilitam pouca integração e/ou articulação dos conhecimentos para a atividade docente.

Para autores como Cavalcanti (2014) e Roque Ascensão & Valadão (2014) o que deveria se apresentar como proposta para a prática do ensino de Geografia é a reflexão sobre a espacialidade do fenômeno geográfico. Explica Cavalcanti (2014, p. 11) que o papel desta ciência é,

[...] prover bases e meios de desenvolvimento e ampliação da capacidade dos alunos de apreensão da realidade do ponto de vista da espacialidade, ou seja, de compreensão do papel do espaço nas práticas sociais e destas na configuração do espaço. [...].

O estudo do fenômeno geográfico, explica Roque Ascensão & Valadão (2014), que o papel da Geografia na Educação Básica seria a possibilidade de trabalhar com a interpretação geográfica, ou seja, a construção do raciocínio próprio deste saber na escola. Por ventura, é necessária uma formação docente que proporcione o entendimento da importância da Geografia, suas teorias, conceitos e metodologias voltadas para a prática pedagógica.

Roque Ascensão & Valadão (2014) propõem um modelo de estudo do fenômeno geográfico com base na relação dialética dos elementos antropogênicos e dos elementos físicos articulados por dois aspectos importantes, o primeiro voltado aos conceitos estruturantes da Geografia (Espaço, Tempo e Escala) e o segundo ao tripé metodológico (localizar, descrever e interpretar).

Utilizamos as ideias de Limonta (2013, p. 84) para refletir sobre os cursos de licenciatura em Geografia da Paraíba,

Essas propostas pedagógicas apontam as limitações do currículo baseado em disciplinas por sua formalidade e por não atender a determinadas necessidades educativas próprias desse momento histórico e social, com a não permissão para a curiosidade e a crítica e sua sustentação numa organização do

trabalho pedagógico burocrática e inflexível, que conduz a uma tecnização do trabalho docente. Além disso, não valorizam experiências e conhecimentos prévios dos educandos, muito menos seus interesses; não estabelecem relações entre o conhecimento e a realidade social [escolar]; inibem as relações pessoais e subestimam as capacidades intelectuais de alunos e professores.

No que se refere à articulação teoria e prática, Lopes & Macedo (2011), Limonta (2013) e Costa (2014) afirmam que a integração e articulação curricular deveriam possibilitar a organização do conhecimento. Os conceitos, competências, habilidades, recursos e outros elementos, fazem parte de um sistema de relações e ações direcionadas para a totalidade da formação docente. Assim, cada componente curricular poderia direcionar o conhecimento na perspectiva da interpretação do fenômeno geográfico e direcionando-o para a realidade específica de cada local.

A pesquisa no processo da formação dos professores

Todos os PPC analisados da UEPB e UFCG destacam a importância do ensino, pesquisa e extensão nos cursos. Se por um lado observamos a inadequação da articulação/integração curricular no que se refere a organização dos componentes curriculares, por outro observamos um desacordo entre a importância da pesquisa e extensão voltadas para a formação dos professores de Geografia.

Ao analisarmos os documentos, observamos que os campi da UFCG apresentam poucas propostas de pesquisa para a formação docente. A UEPB/Guarabira, por exemplo, destaca que,

A iniciação científica é um instrumento que permite introduzir na pesquisa científica os estudantes de graduação potencialmente mais promissores. Através dela o aluno entra em contato direto com a atividade científica, condicionando a formação de uma nova mentalidade no estudante. Os objetivos dessas atividades complementares são: incenti-

var a formação de recursos humanos para a pesquisa, além de estimular a criatividade e talento do aluno em pesquisas (grifo nosso. PPC/UEPB/Guarabira, p. 95).

Na UEPB/Guarabira as linhas de pesquisa estão mais voltadas para as áreas urbanas, ambientais, agrárias e culturais não direcionando para a formação do professor. De dez linhas de pesquisa apresentadas pela UEPB/Campina Grande, apenas uma trata do ensino de Geografia, em Guarabira entre as 11 apresentadas, também apenas uma é sobre o ensino de Geografia.

A cisão pesquisa/formação para o magistério é uma das preocupações apresentadas nas diretrizes para as licenciaturas. Segundo o documento, o momento histórico que antecede a implementação dessas diretrizes nos cursos de licenciatura apresentava evidente inadequação do tratamento da pesquisa na maioria das universidades brasileiras. É reconhecida pela resolução CNE/CP 009/2001 (BRASIL, 2001b) que a investigação possibilita integrar e dar sentido a relação teoria e prática para os cursos de formação do professor.

Observamos que o incentivo a pesquisa nos cursos de Licenciatura se apresentam de duas formas: primeiro, por meio da introdução dos componentes curriculares voltados para as metodologias e segundo para a realização dos Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC). Os TCC, geralmente orientados pelos professores das universidades, refletem suas linhas de pesquisa e formação acadêmica. Na primeira modalidade é observado que todos os currículos dos cursos de Geografia estudados apresentam propostas condizentes que promovem o conhecimento dos procedimentos metodológicos e suas articulações com a teoria. De todo modo, a articulação com a prática é, em muitos casos, realizada apenas no final por meio do TCC para concluir o curso. Embora existam diversos programas voltados à docência, como por exemplo, o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), que atende uma pequena parcela dos estudantes, a dimensão da prática aparece pouco durante o curso. Pela forma como se organizam os PPC, em

relação ao antigo modelo 3+1, poucas alterações ocorreram nestes cursos. A proposta de pesquisa apresentada na UEPB/Guarabira, que pretende formar o aluno para atuar em órgãos técnicos, pode privilegiar os alunos mais aptos, que possuem compreensão técnica, metodológica e teórica baseada no modelo do Bacharelado. Diante disso, indagamos: a forma como as pesquisas acadêmicas são tratadas nos PPC das IES da Paraíba, com destaque para o perfil técnico, intenciona formar um professor ou um bacharel?

Considerações finais

A análise dos PPC dos cursos de Licenciatura em Geografia da UEPB e UFCG demonstra a identidade do licenciando em Geografia não é assumida plenamente. Embora desejem que os alunos aprendam os conteúdos, as técnicas e as metodologias da ciência geográfica, questionamos sobre a formação da identidade dos alunos enquanto “professores de Geografia” ao término do curso. Até o momento, consideramos que os PPC estudados das IES da Paraíba, que contêm apenas a modalidade Licenciatura, apresentam uma organização curricular voltada a formação de bacharéis. Destacamos que para além do currículo oficial proposto, existe o currículo praticado ou oculto, que nem sempre obedecem 100% as prescrições normativas.

Ao compararmos os PPC das quatro IES da Paraíba, inferimos que a reforma educacional voltada para os cursos de Licenciatura, demonstram que a interpretação das DCN foi realizada de forma distinta entre elas, mesmo sendo universidades do mesmo estado, tampouco foi realizada em articulação entre os campus de uma mesma universidade. A análise do documento demonstra pouco diálogo entre as IES da Paraíba, se fossemos estudar da UFPB, certamente encontraríamos o mesmo problema. A proposta da construção de habilidades e competências voltadas ao desenvolvimento do conhecimento geográfico, nos leva a acreditar que não foram entendidas na sua plenitude. Acreditamos que com a continuidade da pesquisa, teremos mais respostas para as nossas indagações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Parecer CNE/CES 492/2001, de 03 de abril de 2001a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> > Acesso em: 22 jan. 2016.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001, de 08 de maio de 2001b. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf> > Acesso em: 22 jan. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf> >

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia, escola e construção de conhecimentos. 18ª ed. 2ª reimpressão. Campinas, SP: Papirus, 2014.

COSTA, Hugo Heleno C. O povo de Geografia e a política de currículo: tradução e originalidade. Revista Periferia, Rio de Janeiro: UFRJ. Vol. 6, N. 1, 2014. <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/periferia/article/view/17253>. Acesso: 01 nov. 2015.

LEÃO, Vicente de Paula. Os cursos de Geografia e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza M.; FERREIRA, Joseane A. S. (orgs.). Formação, pesquisa e práticas docentes: Reformas curriculares em questão. João Pessoa: Ed. Mídia, 2013. p. 15 – 45.

LIMONTA, Sandra Valéria. Formação de professores no curso de Pedagogia: possibilidades curriculares. Goiânia: Editora UFG, 2013.

LOPES, Alice Cassimiro; MACEDO, Elizabeth. Teorias do currículo. São Paulo: Cortez, 2011.

ROQUE ASCENÇÃO, Valéria O. VALADÃO, Roberto Célio. Professor de geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno. In: XIII Colóquio Internacional de Geocrítica El control del espacio y los espacios de control. Barcelona, 5-10 de mayo de 2014. Disponível em: < <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Valerie%20de%20Oliveira%20y%20Roberto.pdf> > Acessado em: 12/08/2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (Campus Campina Grande). Projeto Pedagógico Curricular de Licenciatura em Geografia. UFCG: Campina Grande, 2009.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (Campus Guarabira). Projeto Pedagógico Curricular de Licenciatura em Geografia. UFCG: Guarabira, 2012.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (Campus Campina Grande). Projeto Pedagógico Curricular de Licenciatura em Geografia. UFCG: Campina Grande, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE (Campus Cajazeiras). Projeto Pedagógico Curricular de Licenciatura em Geografia. UFCG: Cajazeiras, 2008.

DISCUSSÕES INICIAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS A PARTIR DA DISCIPLINA GEOGRAFIA

Aluê Gomes da Silva

*LAGEPOP-IG-UFU/ Bolsista PROGRAD/DIREN-UFU
aluegomes@yahoo.com.br*

Ana Flávia Borges de Oliveira

*LAGEPOP-IG-UFU/ Bolsista PROGRAD/DIREN-UFU
anaflaviaborges97@hotmail.com*

Adriany de Ávila Melo Sampaio

*LAGEPOP-IG-UFU
adrianyavila@gmail.com*

RESUMO

O presente trabalho de pesquisa busca expor as possibilidades de educação das relações étnico-raciais inserida nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no documento Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-raciais, apontando as necessidades para a formação escolar de cidadãos. No processo histórico brasileiro, o Movimento Negro, desde o início do século XX, luta para que as questões raciais sejam debatidas e inseridas no sistema educacional abordando as relações étnico-raciais, importantes para a formação da cidadania, e que tendem ao fim do racismo. Pois, apesar de os brasileiros estarem inseridos em vários grupos étnico-raciais, porém a história dos africanos escravizados e dos afro-brasileiros não possuem reconhecimento na sociedade e conseqüentemente no espaço escolar.

Palavras-chave: Lei 10.639/2003; Lei 11.645/2008; Formação para a Cidadania.

Introdução

A partir das Diretrizes Curriculares, tornou-se obrigatório o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e das Questões Indígena, com a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008. Para que a escola seja capaz de inserir esse tema nas disciplinas, faz necessária a elaboração de conteúdos com ideias antirracistas e an-

ti-discriminatórias e inserção de projetos pedagógicos no espaço escolar que promovam a pluralidade e obtenha os direitos à igualdade racial em todos os grupos étnico-raciais.

Para colocar em prática no plano de ensino de todas as disciplinas a História Africana e dos Afrodescendentes será necessário formação continuada para os professores, e formação inicial para os futuros professo-

res, pois somente a obrigatoriedade da Lei não garante sua aplicabilidade. Assim, é importante que ocorra o aperfeiçoamento de professores para preparar pedagogicamente quanto à diversidade racial, sendo capazes de auxiliar alunos a serem cidadãos críticos e com visões de mundo, trabalhando com a interatividade na escola e com a família, formando, assim, uma cidadania democrática e participativa, combatendo o racismo, a discriminação e a desigualdade étnico-racial.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira com a implementação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e das Questões Indígenas, respectivamente, em todos os níveis do ambiente escolar. Dessa forma, a educação das relações étnico-raciais deve ser introduzida nos sistemas e nas instituições de ensino, propondo ações que superem os preconceitos raciais, auxiliando na formação dos professores e de cidadãos críticos que visam à igualdade racial e respeito pelos diferentes.

a Lei reposiciona o negro e as relações raciais na educação, transformando em denúncia e problematização o que é silenciado (como, por exemplo, o racismo no cotidiano escolar), chamando a atenção para como os conhecimentos aparentemente “neutros” contribuem para a reprodução de estereótipos e estigmas raciais e para o racismo. A Lei 10.639/03 coloca o desafio de construir uma educação para a igualdade racial, uma formação humana que promova valores não racistas. (SANTOS, 2014, p.02)

No processo histórico brasileiro, o Movimento Negro, desde o início do século XX, luta para que as questões raciais sejam debatidas e inseridas no sistema educacional abordando as relações étnico-raciais, importantes para a formação da cidadania, e que tendem ao fim do racismo. A educação

das relações étnico-raciais também inseridas no documento das:

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a) e da respectiva Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), estabelecem a educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos políticos-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão. (SILVA, 2007, p. 490)

Neste sentido, a educação das relações étnico-raciais torna possível formar cidadãos e cidadãs que tenham como objetivo o respeito ao diferente. Assim, a educação deve ser conduzida, tendo-se como referências os princípios de “consciência política e história da diversidade; fortalecimento de identidades e de direitos; ações de combate ao racismo e a discriminações”. (SILVA, 2007, p. 490-491)

No Brasil, o racismo é ocultado pela sociedade que exclui todos os diferentes, principalmente índios e afrodescendentes, dando uma ideia de não pertencimento de lugar, a sociedade que se diz integrar é a mesma que exclui. O estado brasileiro tendo a intenção de valorizar a diversidade ao longo dos anos foi implementando leis, sendo uma delas a constituição de 1988 que tornou o racismo crime inafiançável e imprescritível, garantindo o respeito à todas as pessoas. Agora a Lei 10639/2003 traz a valorização de forma explícita da cultura dos afrobrasileiros, e o reconhecimento das nações africanas que foram aqui inseridas.

Infelizmente ainda temos uma sociedade racista, mesmo “sem o saber”, e que faz a exclusão de grupos sendo eles: ciganos, indígenas e os negros, entre outros. Ainda há preconceito, e práticas discriminatórias presentes no ambiente escolar. A discriminação ainda ocorre nas piadas, nas

previsões pessimistas sobre determinadas crianças simplesmente pela cor ou origem étnica. Há ainda piadas, apelidos e outras situações que constroem e humilham grupos sociais.

A interdisciplinaridade das Educação das relações étnico-raciais podem ajudar a fortalecer ainda mais o que as leis 10.639/2003 e a 11649/2008 propõem, nas quais seus objetivos são o combate ao racismo contribuindo para a formação de uma sociedade que vivencie e procure produzir relações sociais éticas.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana mostram que a educação das relações étnico-raciais deve apresentar afinidade entre os brancos e os negros com os mesmos conhecimentos e construindo uma sociedade igual com respeito à pluralidade. Mostra-se que o papel da escola e dos professores é importante para que acabem com práticas racistas e de discriminação, mudando pensamentos e formando pessoas críticas e com visões de mundo mais amplas.

Educação das Relações Étnico-Raciais: um desafio

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais a educação das relações étnico-raciais está inserida no ambiente escolar para que haja o envolvimento do professor e dos alunos tanto para ensinar como aprender sobre o tema. As relações étnico-raciais discutem os distintos grupos étnicos e sociais que abordam ideias e opiniões diferentes em relação à identidade dos indivíduos.

A sociedade sendo a principal propagadora do racismo relaciona a escola como a principal instituição mediadora de conhecimento para a formação de cidadãos livres de preconceitos, visando uma educação plural, pluriétnica e plurirracial, propondo

às instituições sociais o respeito e reconhecimento da multiplicidade; a desconstrução de atitudes preconceituosas sobre determinados grupos e a necessidade de projetos pedagógicos e políticos para prover a igualdade.

É indispensável que haja formação continuada dos professores e inserção de materiais pedagógicos dedicados em educar com diálogo antirracista com respeito e igualdade à todos os grupos étnico-raciais. Com isso, as instituições de ensino precisam inserir nos elementos curriculares o ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira e os docentes precisam mudar os pensamentos e as práticas incluindo o tema em suas aulas.

Os processos educativos tem a finalidade de formação da cidadania, por isso o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana é obrigatório em todos os níveis de formação. O estímulo à vivência de práticas sociais livres de discriminação contribui para a compreensão e estímulo para o engajamento de lutas por igualdade social entre os grupos étnico-raciais e também um favorecimento de uma construção de uma identidade étnico-racial positiva.

A educação das relações étnico-raciais possibilita discutir a sociedade brasileira, que apesar de ser heterogênea em sua gênese acaba valorizando a cor branca, fazendo com que todas as outras etnias sejam vistas como menos importantes. Essa visão é resquício da colonização européia, que desvalorizava para melhor dominar.

Um grande desafio da educação brasileira é romper com o modelo desigual e, especialmente, alterar o modo como a cultura africana e afro-brasileira é trabalhada no cotidiano escolar nacional. Precisamos analisar a África sem nossos olhares eurocêntricos preconceituosos, pois sabemos que o eurocentrismo, por meio da ideologia do moderno, exalta os valores ocidentais e desconsidera os demais saberes. (SANTOS, 2014, p.04)

Os negros e os indígenas são os dois grupos sociais mais prejudicados no mercado de trabalho em relação aos outros grupos, e em geral ocupam posições inferiores no trabalho, e contribuindo para o aumento do nível de desigualdade no Brasil. Infelizmente, já houve época, em que a desigualdade chegava ao ponto de haver salários diferenciados para o mesmo cargo ocupado por um branco e por um negro, sendo o menor salário o do negro. Hoje a legislação não permite isso, mas ainda se encontram poucos negros em cargos de chefia.

Na sociedade em geral e no cotidiano escolar em especial, como no mundo do trabalho, as relações sociais, o acesso às oportunidades e o desempenho de estudantes sofrem influência de preconceitos gerando constrangimentos, discriminações e barreiras extremamente danosas à autoestima daqueles que são identificados negros e indígenas. (NASCIMENTO, 2013, p. 24).

O ambiente escolar, sendo o principal mediador em relação à educação étnico-racial pode contribuir com o conhecimento da pluralidade. Este espaço é responsável pelas percepções do mundo, formando cidadãos com ideias críticas capazes de interagir e superar o racismo.

A educação das relações étnico-raciais relacionada com várias áreas de ensino apresenta uma diversidade cultural que interage de forma multidisciplinar e interdisciplinar com o mundo e no espaço escolar para que ocorra a extinção do preconceito, racismo e discriminação.

A interdisciplinaridade proposta pela Lei 10639/2003 busca entrelaçar as relações étnico-raciais com programas pedagógicos, trabalhando a multidisciplinaridade no espaço escolar, abordando atividades pedagógicas capazes de construir instrumentos importantes para aprendizagem da sociedade.

Para que ocorra a formação docente é necessário cursos de aperfeiçoamento e de

formação continuada nas instituições de ensino superior em parceria com o ensino básico, propondo um trabalho com os professores para que haja posturas antirracistas e anti-discriminatórias na área da Educação.

A escola como produtora de conhecimento não pode negar sua importância na formação de cidadão consciente e no seu papel na sociedade, tendo o poder de evitar que o preconceito seja propagado. A desigualdade racial no Brasil é histórica e precisa ser superada. Para uma educação de transformação é preciso assumir a necessidade de conteúdos e práticas pedagógicas antirracistas e que reconheçam positivamente as diferenças étnico-raciais.

Para que as informações a respeito das leis 10.639/2003 e a 11649/2008 sejam realmente aplicadas na escola é fundamental a capacitação dos professores.

O ato de aplicar a lei no ambiente escolar requer dos professores uma atitude de não omitir, e de admitir que a sociedade brasileira se projeta branca e que os afrodescendentes sofrem todo tipo de preconceito em todos os meios sociais.

Assim, é importante que se produza materiais, atividades e projetos que serão colocados em ação para que haja transformações no espaço escolar, nos docentes e nos alunos, promovendo sempre a igualdade e a pluralidade racial, tendo debates e palestras a respeito do tema em questão para que se permita a inserção de conteúdos no ambiente escolar reconhecendo os diferentes grupos étnico-raciais e que forme uma cidadania de respeito aos diferentes.

Contribuições da Geografia para a Educação das Relações Étnico-raciais

A Geografia atual desempenha um papel importante para desenvolvimento de prática de cidadania através do meio espacial, desenvolvendo um raciocínio geográfico

que vai além de localizar. Ela também analisa e compreende as especificidades das práticas sociais. Por isso o Ensino da Geografia pode mais que contribuir, mas colocar em prática as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais na Educação Básica.

A Proposta Pedagógica da Educação Básica precisa ser trabalhada para uma efetiva implantação das leis 10.639/2003 e a 11649/2008 que tratam do Ensino de História e Cultura Africana e Afrobrasileira e Indígena para que elas sejam valorizadas e ensinadas por profissionais qualificados e que sejam interados a respeito dessa lei, que não fique restrita somente aos povos negro e indígena, mas sim de toda a população brasileira, para que a aplicação da teoria seja colocada em prática. A Geografia que valoriza o lugar e a cultura tem como um de seus objetivos estudar os lugares e suas culturas diversas. Com isso, o entendimento da Geografia nas relações sociais se inter-relaciona com os problemas da sociedade, entendendo como ela é e os problemas que ela tem.

Na Educação Infantil a Geografia se apresenta nas localizações, no seu meio familiar e afetivo. Nesta fase, os modos de ensino se estabelecem de várias formas, sendo uma das principais a forma visual, e isso precisa ser visto com muito cuidado para que não passe uma ideia de inferioridade do povo negro ou do povo indígena, porque a maneira como o povo Africano e Afro-descendente é descrito pode influenciar positivamente ou negativamente uma mente em formação. O modo de mostrar as diversas raças e etnias é tão importante quanto tratar uma criança. O conhecimento precisa ser construído por meio do afeto, explicando o valor universal de cada pessoa, de cada característica física, e de cada lugar no planeta terra.

No Ensino Fundamental e no Ensino Médio, que são duas fases de idades transitórias e conturbadas, o aluno deverá ser protagonista participando efetivamente das atividades para que faça parte da construção de

conhecimento baseado num conhecimento humano já acumulado ao longo da sociedade. Torna-se necessário lembrar que muitos alunos negros do Ensino Médio desistem do sistema de ensino por não serem valorizados, muitas vezes sofrem preconceito dos professores e colegas. O atendimento dessa fase é fundamental para um sucesso escolar, pois não é somente um tempo de vida, mas sim uma preparação para a fase adulta.

A Educação de Jovens e Adultos necessita trazer e valorizar as experiências de vida, pois esses alunos são de uma parcela da população que precisou abandonar os estudos para trabalhar, não concluindo o Ensino Médio na idade convencional. Esses alunos são em sua maioria negros, por isso as trocas de experiências se refletem no interesse no ambiente escolar. Outro fator que influencia na permanência do estudante na escola é a procura por melhores condições de vida, assim a escola tem papel fundamental na qualificação de todos.

Para se tornarem bons profissionais, aqueles que trabalham na educação devem se atentar a uma consciência política e histórica das diferenças étnico-raciais. Na política, deve-se atentar às leis que valorizam as culturas, de forma ampla, e denunciar quando houver casos de racismo. Além disso, deve-se valorizar as contribuições de cada cultura para o Brasil, e também para o mundo, sabendo que o fortalecimento de identidades e direitos às ações educativas poderá combater o racismo e as discriminações.

Na Licenciatura, podemos perceber uma falta de interesse nas questões raciais, talvez pela falta de vivência, ou talvez pelos educadores estarem despreparados ou inseguros para transmitir esse tipo de conhecimento. A falta de profissionais até mesmo para ter uma disciplina específica na Licenciatura gera transtorno e discussões na área acadêmica a respeito dessa temática. Assim, será necessário rediscutir o Projeto Pedagógico do Curso.

Os Quilombos, sendo os locais de refúgio dos escravos africanos e afro-descendentes, atualmente são comunidades negras rurais descendentes de ex-escravos, vivendo de uma cultura de subsistência em que as manifestações culturais têm forte vínculo com o passado. Com os avanços tecnológicos e uma nova visão capitalista, as formas e meios de produção e de vida foram modificados. A Educação Quilombola que antes se fazia pelos mais velhos, hoje se faz por profissionais da educação. Atualmente, nas comunidades quilombolas, a exclusão dos remanescentes de quilombos é alvo de preconceito e por serem negros e estarem no meio rural. Esses alunos possuem ainda menos oportunidades que os alunos afro-descendentes de comunidades urbanas, por terem menos chances de acesso à políticas de inclusão. É importante ressaltar que os quilombolas, para serem valorizados, devem ter seu lugar no mundo, seus hábitos e tradições respeitados. Com a disciplina Geografia, será possível trocar experiências culturais entre as áreas rurais e urbanas.

Em todas as fases escolares podemos perceber sérios problemas, como a falta de profissionais qualificados para a transmissão do conhecimento em relação à África, aos africanos e aos afro-descendentes. Sabendo que a Geografia não hierarquiza culturas, evitando colocar determinadas culturas como superiores a outras, identificando todas as culturas como igualmente importantes e respeitando seus costumes, tradições e saberes.

A interdisciplinaridade é prevista por lei nos currículos escolares e a Geografia, estudando o espaço físico e social, pode estabelecer uma facilidade na comunicação, mas a preparação dos professores é fundamental para que as questões étnico-raciais sejam tratadas com respeito e valorização. Esse tema deve ser tratado constantemente, pois o preconceito e discriminação ocorrem todos os dias e não somente em uma data específica.

Cabe a pesquisadores e professores, em formação ou exercício, de Geografia, e também de outras disciplinas, estimular a criatividade dos alunos, assim como sua própria criatividade, em todas as fases, para o desenvolvimento de atividades específicas ao tratamento das relações étnico-raciais. Na educação, a valorização e o respeito da cultura e história dos negros e indígenas no Brasil são fundamentais para formar cidadãos que ajudarão a construir um desejável país igualitário onde todos serão respeitados.

Considerações Finais

A educação das relações étnico-raciais conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais propõe atitudes que colocam fim ao racismo e à discriminação racial, com a inclusão de cursos para formação docente com intuito de aprender e ensinar com base nas relações étnico-raciais para a formação da cidadania no ambiente escolar e que os alunos sejam críticos e com visões de mundo mais amplas. Para isso contribuem as das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que trazem a obrigatoriedade de sua aplicação nas instituições de ensino e nas diferentes disciplinas.

Desde o fim da escravidão os negros são excluídos da sociedade, fazendo com que até os dias atuais existam preconceitos e racismo dando a ideia de inferioridade social, sendo que o mesmo acontece com os índios. Por isso a valorização do universo onde se vive e os dos outros, só é possível por meio do reconhecimento e da valorização da diferença. A Geografia pode contribuir nisso.

Cabe ressaltar que há a necessidade de possuir projetos e atividades nas escolas capazes de promover a igualdade racial e a pluralidade, tornando esse espaço igual e respeitando todos os grupos étnico-raciais.

Os estudantes precisam ampliar a visão sobre o conhecimento científico, sen-

do essencial a formação dos professores construindo relações sociais positivas e o engajamento em lutas que superam a desigualdade social e discriminação.

Assim, é de extrema importância que os professores possuam formação continuada para produção de materiais e debates abordando atividades pedagógicas que combatam o racismo, a desigualdade e a discriminação racial.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Orientações e Ações para a Educação das Relações Etnicorraciais. Brasília, MEC/SECAD, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana. Brasília, MEC, 2004.

BRASIL. Lei número 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. 2003.

NASCIMENTO, Alexandre do. Educação das Relações Étnico-Raciais: Elementos Teóricos e Metodológicos de uma Prática de Formação Docente. Revista Magistro, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p. 19-27, 2013

SANTOS, Clézio dos. O Ensino de Geografia e a Cultura Africana e Afro-Brasileira na Escola. Tear: Revista de Educação Ciência e Tecnologia, Canoas, v.3, n.1, 2014. p. 01-15.

SILVA, P. B. G. e. Aprender e ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. Educação, Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. e. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de Ciências. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 705-718, set./dez. 2010.

EDUCAÇÃO PARA O RISCO PRESEÇA EM CURRÍCULOS INTERNACIONAIS E POSSIBILIDADES PARA OS BRASILEIROS.

Veridiane Meire da Silva
Universidade Federal São João Del Rei
verigeografiaufsj@yahoo.com.br

Carla Juscélia de Oliveira Souza
Universidade Federal de São João Del Rei
carlaju@uol.com.br

RESUMO

O trabalho discute a presença da ideia de “Educação para o risco” presente em currículos escolares de alguns países. Para essa discussão foram levantados trabalhos, documentos oficiais nacionais e internacionais, acessíveis via internet. Realizaram-se leituras e pesquisas nesses documentos atento ao modo que se trabalham o tema “Educação para o risco” nas escolas. Buscou-se também outras leituras referentes à educação geográfica, riscos e currículos escolares. Como resultado, observa-se que França, Portugal, Peru, entre outros, abordam em seus currículos a “Educação para o risco” de maneira direta e objetiva. No Brasil, os documentos educacionais não abordam especificamente a “Educação para o risco” ou mesmo o conceito de risco. Mas, estes podem ser contemplados no contexto da educação ambiental, no estudo dos fenômenos físico-naturais e no estudo da interação homem /meio ambiente, conforme apresentado pelos países; França, Portugal, Angola, entre outros.

Palavras-chave: risco, currículo, educação, geografia.

Introdução

Este trabalho, de natureza qualitativa e documental, resulta de levantamento de documentos oficiais nacionais e internacionais referentes à programas de educação, e discute a ideia de “Educação para o risco” presente nos currículos escolares de países como França, Portugal, Costa Rica, Japão, Angola e Brasil. Apresenta, também, temas

propostos em documentos oficiais referentes a educação brasileira, a partir dos quais princípios da “Educação para o Risco” podem ser considerados na escola. O objetivo deste é trazer para o campo da geografia, em especial a geografia escolar, conteúdo e discussão referente à temática riscos e riscos ambientais.

Inicialmente, destaca-se que a educação não é apenas um dever do Estado, mas um

direito da população, é uma ação social e política que contribui para a construção de sujeitos para cidadania ou não. Essa ação não é neutra e nem ingênua e nela estão inseridos pontos de vistas e relações de poder. Essas relações de poder determinam valores e ou critérios que sobrepõem conhecimentos em detrimento de outros (SILVA, 2001). De acordo com esse autor, Currículo é uma questão de perspectiva e de contexto histórico e político. O valor de um currículo está em sua flexibilidade, adaptações e diferentes perspectivas de acordo com o local a ser desenvolvido (SILVA, 2001). No Brasil, os documentos oficiais educacionais não abordam especificamente a “Educação para o risco” ou mesmo o conceito de risco.

Metodologia

A realização do trabalho ocorreu a partir de pesquisa documental sobre documentos oficiais, nacionais e internacionais, referentes a programas de educação, disponibilizados e acessíveis na internet. A localização desses documentos ocorreu por meio de palavras-chave, entre as quais estão educação para o risco, redução do risco, risco e currículos. Nos materiais levantados atendeu-se para o modo que o tema “Educação para o risco” era apresentado nas propostas encontradas. Como suporte para pensar e discutir a relação riscos e conteúdos na geografia escolar, buscaram-se também outras leituras sobre educação geográfica, riscos e currículos escolares.

A partir do levantamento online, foram selecionados, para este trabalho, o material de David Selby e Fumiyo Kagawa (2012), publicado pela UNESCO/UNICEF e o documento nº 5/2012 apresentado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) de Portugal, entre outros. A escolha desses documentos se deve a abordagem direta que eles apresentam sobre a questão “Educação para o risco” e currículo. Outros documentos foram consultados e citados no presente texto, como

Legislação brasileira, Parâmetros Curriculares Nacionais, entre outros.

Iniciativas para a Redução do risco de desastres

Em 2012, a Unesco/Unicef publicaram um documento importante contendo discussões sobre as iniciativas de inúmeros países em prol da redução do risco de desastre. O documento resulta de pesquisa realizada desde 2010 em documentos oficiais de educação de diversos países do mundo. Segundo o documento, intitulado ‘Redução do Risco de Desastres no Currículo Escolar: Estudos de Casos de Trinta Países’ publicado pela Unesco/Unicef, tendo como autores David Selby e Fumiyo Kagawa, “[...] a redução do risco de desastres deve ser sistematicamente tratada em todo o currículo e através dos níveis de escolaridade” (2012, p.17). E, ainda, o tratamento do assunto deve [...] “estender além da ciência básica de riscos e medidas de segurança”, mas considerar a [...] “construção da prevenção, mitigação, vulnerabilidade e resiliência (SELBY, KAGAWA, 2012, p.17).

Selby e Kagawa (2012) citam 30 casos de países que adotaram em seus currículos escolares a “Educação para o risco” e desastres, com participação de países de todos os continentes; como exemplos França, Portugal, Japão, Nigéria, Nepal, Indonésia, Rússia, Chile, Costa Rica, Cuba, entre outros. O Brasil não é citado no referido documento.

Na França o tema risco é trabalhado na escola primária, com tratamento profundo no *collège* - escola secundária, idades de 11 a 14 - e no *lycée* - ensino médio, idades de 15 a 18 (SELBY E KAGAWA, 2012; PIERRON E THOMAS, 2009). Na França, consideram-se as características de risco como um componente tanto na educação para a cidadania quanto na educação para o desenvolvimento sustentável. No nível da escola primária trabalham com os fenômenos naturais, como atividades vulcânicas e terremotos, na 3ª série, por exemplo. Na série

seguinte, acrescentam ao fenômeno natural o termo risco (risco sísmico, vulcânico e tsunamis), abordam a prevenção do risco, a qual passa pelas ações do aprender sobre risco para antecipar, observando os eventos passados e como agir (mitigação) em caso de perigo. Na 5ª série, que corresponde ao 6º ano no Brasil, são apresentados os principais tipos de riscos e questões de segurança, tratados na Instrução Cívica, enquanto na Geografia é abordada a desigualdade face ao risco, comparando as catástrofes em países economicamente desenvolvido, subdesenvolvido e em desenvolvimento. No *collège*, as catástrofes são estudadas nas aulas de Geografia, de Educação Cívica e de Ciências da Terra e da Vida com contribuições de outras matérias, por meio de abordagem interdisciplinar. Entre os conteúdos interdisciplinares tratados encontra-se “segurança”. Esse busca conscientizar os estudantes sobre o gerenciamento dos problemas de segurança referentes à catástrofes naturais e tecnológicas. No *lycée*, os estudantes aprendem sobre locais de risco, o nível desigual de vulnerabilidade na e entre as sociedades e as políticas de prevenção de risco. No *lycée* profissional, no programa de Geografia, riscos naturais são retratados a partir das necessidades sociais fundamentais e da perspectiva de desenvolvimento sustentável no mundo de crescente globalização (SELBY E KAGAWA, 2012; PIERRON E THOMAS, 2009).

Considerando os princípios da educação e redução riscos apontados por Selby e Kagawa (2012), a proposta da França busca trabalhar a redução do risco, a partir de conteúdos que considerem o conhecimento do conceito de risco, os tipos de risco, as medidas de segurança e construção da prevenção.

No Japão, a inserção do tema risco no currículo escolar formal acontece por meio de dois caminhos: matérias escolares e “período de estudo integrado”. Neste a escola e professores escolhem e decidem os temas

mais relevantes para o aluno. A abordagem do tema é dividido em três áreas: segurança geral dos estudantes no cotidiano - significa estar seguro de vários acidentes e atividades criminais; segurança no tráfego e redução do risco de desastres. Essas três abordagens acontecem em áreas de conhecimento distintas. Estudos Sociais trabalham os desastres e acidentes específicos locais, com alunos da 3ª e 4ª série e, também, as iniciativas e mecanismos de resposta em desastres locais com a 6ª série. Em Ciências, estudam-se os mecanismos de atividades vulcânicas e terremotos na 6ª série. Na Educação Física e na Saúde trabalham a prevenção de ferimentos e habilidades de primeiros socorros para ferimentos pequenos, na 5ª série.

Nos níveis secundários (ensino médio - 15 a 17 anos), a Geografia aborda as características geográficas do país e dos desastres naturais; a disciplina Ciências contempla os mecanismos das atividades naturais, incluindo desastres naturais; a Educação Física e de Saúde estudam efeitos dos ferimentos, comportamento preventivo e atitudes em relação a ferimentos e a habilidades de primeiros socorros também. Nas disciplinas Tecnologias e Economia Doméstica abordam os ambientes domésticos seguros e convenientes. No Japão, a educação para o risco e para a redução do risco de desastre dá ênfase aos estudos e ações escolares voltados para segurança, prevenção e mitigação do risco.

No Chile existe o “Plano Integral para a Segurança na Escola” com o objetivo de preparar as escolas para a evacuação, no caso de perigos, e melhorar a segurança da comunidade educacional. Isso inclui alguns elementos relacionados ao desenvolvimento de uma cultura de prevenção. O plano foi divulgado na maioria das escolas e mais de dois mil professores foram treinados na sua aplicação. O Currículo Nacional foi analisado pelo Ministério da Educação do país e foi enviado para as escolas, mas não hou

ve maiores ações sobre a qualificação nesta direção, até a data de 2012, de acordo com o documento. Desenvolveu-se um site para crianças, incluindo materiais sobre a segurança nas escolas e explicações curtas sobre os diferentes desastres e sobre o comportamento apropriado em cada caso - terremotos, tsunamis, vulcões, enchentes, incêndios florestais e desabamento de terra (SELBY e KAGAWA, 2012; CAMPOS, 1998; LAVELL, 1997). No caso da proposta do Chile verifica-se que a ênfase recai sobre o caráter informativo em prol da prevenção, diferentemente das propostas do Japão e da França.

Na Costa Rica, o “Programa de Educação de Emergência (PEEMEP)” foi criado em 1987. O programa é voltado para escolas primárias e secundárias. De acordo com princípios da “Educação para o risco” (SELBY e KAGAWA, 2012), na Costa Rica a educação é voltada para a ação preventiva do risco. Seus principais objetivos são: desenvolver materiais de educação preventiva; desenvolver cursos para professores; promover a formação de comitês de emergência e o estabelecimento de um plano de emergência em cada centro e aconselhar esses comitês, especialmente em relação a evacuação. Em 1991, a educação para desastres foi incluída nos currículos de Ciência e Estudos Sociais para escolas primárias e estendeu-se às escolas secundárias em 1993. Em 2000, a educação ambiental foi aprovada pelo Conselho de Educação como tema transversal sendo a prevenção e a mitigação de risco de desastres um dos componentes principais (SELBY e KAGAWA, 2012; CAMPOS, 1998; LAVELL, 1997).

O Peru apresenta um exemplo de iniciativas nacionais e cooperação internacional quando se refere à “Educação para o risco”; o tema está incluso em uma variedade de matérias da educação primária e secundária (SELBY e KAGAWA, 2012; CAMPOS, 1998; LAVELL, 1997). Na disciplina de Geografia (1º a 6º anos) enfatizam “entendimento dos

fenômenos naturais e antrópicos, prontidão para emergência, o Sistema Nacional de Defesa Civil e prevenção” (SELBY E KAGAWA, 2012, p.166). O Tema é abordado também em Ciências e Meio Ambiente (5º ano) durante o estudo de terremotos. Na educação secundária o tema riscos está presente nas disciplinas História, Geografia e Economia, as quais devem promover “capacidades de gestão de riscos e visão de longo prazo de alternativas de desenvolvimento em uma estrutura de desenvolvimento sustentável” (SELBY E KAGAWA 2012, p.166). Na Geografia, os alunos (7º e 8º anos) devem ser capazes de “propor soluções alternativas de medidas de gestão de riscos e prevenção em áreas rurais” enquanto nas disciplinas Ciências, Tecnologia e Educação Ambiental (7 a 11 anos) trabalha-se o desenvolvimento da consciência ambiental em gestão de riscos, como principal objetivo.

Em Angola, as escolas procuraram abordar o risco referente à inundações, epidemias, deslizamentos de terra, secas, incêndios florestais e, também, pequenos acidentes e tempestades. O foco principal está nas Ciências Naturais, Geografia e Comunicação, através de uma abordagem para conhecimento e conscientização do risco (SELBY E KAGAWA, 2012).

Na Nigéria a abordagem nos currículos escolares voltam-se para o conhecimento do desastre, gestão, redução e medidas de segurança (SELBY E KAGAWA, 2012). Em Geografia abordam temas como vulnerabilidade à inundações, seca e desertificação, planejamento urbano e rural, clima e previsão sazonal, construção de infraestrutura, erosões, deslizamentos de terra, entre outros.

“Educação para o risco” na educação portuguesa e brasileira

De acordo com o documento da resolução nº 5/2011, formulado pelo Conselho Nacional de Educação de Portugal (CNEP), “Educação para o Risco” compreende co-

nhecer e agir na sociedade do risco e, portanto, demanda novas competências que emergem para uma cidadania mais ativa, participada e informada, adquirida desde o início do percurso escolar. O documento enfatiza a importância de transformar a escola em espaço para formação de agentes, para intervenção e, também, para mobilização da sociedade para a “Educação para o risco”. O documento enfatiza que a educação deve ser trabalhada em diferentes frentes, desde o ensino do conceito de risco até atividades práticas para conhecer os riscos locais. Observa-se de acordo com os princípios apontados por Selby e Kagawa (2012), que a resolução se apoia principalmente no conhecimento da ciência do risco.

A proposta de “Educação para o risco” da referida resolução destaca a necessidade de o aluno: conhecer os riscos que se corre (pessoalmente e coletivamente); conseguir avaliar e comparar riscos; saber evitar riscos desnecessários; saber minimizar os riscos inevitáveis e saber correr riscos imprescindíveis. A resolução pressupõe uma escola ativa que estimula seus professores e alunos a agirem. De acordo com a resolução, uma “escola que prepara para o risco é uma escola que assume riscos e proporciona desafios ambiciosos - pedagógicos, artísticos, filosóficos, científicos, atléticos, sociais” (CNEP, 2011, p. 293). Educar para o risco é, segundo o documento, proporcionar a visão da dúvida, erro, fracasso, incerteza, perigo fazendo parte da vida humana. Portanto, a escola deve promover, facilitar aprendizagens que reduzem riscos próprios e alheios. Outro assunto considerado no documento do CNEP (2011), é a cidadania, a partir da relação risco e cidadania. Nessa relação o risco é minimizado pela ação conjunta da sociedade.

No Brasil, os documentos educacionais não abordam especificamente a “Educação para o risco” ou mesmo o conceito ou redução do risco. A Constituição Federal Brasileira - Capítulo III - Da Educação, da

Cultura e do Desporto, Seção I- Da Educação - Art. 205, evidencia que a função da educação de educar é para o exercício da cidadania. E, ainda, no Art. 206 explicita-se a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, assim como a liberdade para o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Cidadania, na Constituição, significa “qualidade de cidadão” - habitante de uma cidade, indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado. Ser cidadão, à luz da geografia, é ser capaz de avaliar, criticar e entender o espaço geográfico, atribuindo significados ao seu meio social, cultural e político (CAVALCANTI, 2002). Ao pensar no cidadão capaz de entender o espaço geográfico, não somente a partir dos elementos físico-naturais mas também da vulnerabilidade social, é possível inserir a “Educação para o risco”. Como exemplo, cita-se a educação para o risco na França, na qual a disciplina de geografia aborda não somente os fenômenos físico-naturais desencadeadores do risco, mas também, o papel da sociedade no risco, a desigualdade face ao risco em países desenvolvidos e subdesenvolvidos, as vulnerabilidades sociais e a percepção do risco.

Na Constituição Federal Brasileira (1988), o direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado se faz através da educação ambiental. A questão ambiental perpassa todos os conteúdos da formação básica dos alunos e está presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e no Currículo Básico Comum (CBC) de Minas Gerais, abordado como interdisciplinar. O ambiente deve ser trabalhado não por meio da visão romântica e biológica - espécies animais e vegetais - mas sim a convivência e interação entre espaços “naturais”, sociais e suas consequências. Esses espaços e interações podem ser trabalhados na Geografia, considerando a percepção e a possibilidade do aluno “de compreender, de ler, de visualizar, de sentir melhor e mais integral

mente o lugar de sua vida cotidiana, o lugar (ou os lugares) de sua cidade” (CAVALCANTI, 2002, p. 45). À luz do risco, o ensino de meio ambiente na geografia possibilita trabalhar com vulnerabilidade do sujeito e com os perigos ligados aos elementos físico-naturais e sociais no espaço de vivência. O aluno ao conhecer, compreender e perceber os diferentes riscos, aprende-se em direção à educação para o risco.

A Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012, que institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil, aponta a importância da educação e acrescenta que, “Os currículos do ensino fundamental e médio devem incluir os princípios da proteção e defesa civil e a educação ambiental de forma integrada aos conteúdos obrigatórios”, conforme Art. 29, da referida lei.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2006) e o Currículo Básico Comum de Geografia de Minas Gerais (CBC/MG) não inserem os termos riscos e riscos ambientais diretamente como um conteúdo a ser trabalhado. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, no Capítulo 2, em seus Artigos 22, 26 e 32 afirma que a função principal é educar para o exercício da cidadania. Complementa afirmando que, os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum e uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. Os currículos dentre outras funções devem abordar o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil (LDB, 1996). Tais artigos da LDB podem ser utilizados como a indicação da lei para a questão da proteção, defesa e educação ambiental. Os quais na releitura da “Educação para o risco”, através do estudo do ambiente local, permitem a abordagem do risco pelo estudo da percepção do fenômeno geográfico que ocorre no local do aluno. E a partir do lo-

cal, pensar os tipos de risco, as vulnerabilidades sociais ligadas ao local e o perigo social. O “risco/risco ambiental” acontece no âmbito do lugar. À escola cabe exercitar no aluno o olhar, a observação, a constatação do fenômeno e do perigo, para superar a dimensão individual de proteção e construir a dimensão social, na qual o risco se manifesta; construindo percepção e a prevenção em um dado espaço e sociedade. Ou seja, ensina-se conceito (o saber referente a uma geografia para o risco) para que o aluno obtenha a percepção do risco e intervenha socialmente para a mitigação do mesmo.

A construção de uma cultura do risco permite ultrapassar o nível de conhecimentos (o saber) que iniciam e estabelecem as competências (o saber-fazer) e obter uma capacidade real (a aplicação desse saber-fazer) independente das circunstância e dos contextos. Visto que o saber conduz, em regra, à sensatez, entendemos que o mesmo acontece com o risco, e desejamos que “cultura do risco” traga alguma forma de bom senso [...] (AMARO, 2005, p. 9).

O risco e a percepção devem ser abordados considerando o contexto histórico que os produziu, as relações com o espaço geográfico no qual estão inseridos, os modos de ocupação do território e as relações sociais da época. Portugal evidencia a importância das atividades práticas como trabalho de campo para conhecer os ambientes do risco.

Ao analisar os documentos internacionais e nacionais permite-se concluir que a geografia exerce papel fundamental na “Educação para o Risco”, possibilita criar nos alunos o senso crítico para o risco, a busca da prevenção, mitigação e auxiliar na cultura da prevenção do risco. Pensando a geografia não somente como uma disciplina que aborda os fenômenos físico-naturais e sociais, mas como esses fenômenos ligados a condições sociais levam a exposição aos perigos.

REFERÊNCIAS

- AMARO, A. Consciência e Cultura do Risco nas Organizações. Territorium. Coimbra, n.12; 2005.
- BRASIL. Constituição Brasileira, 1988. Artigos 205, 206 e 225. Disponível em www.planalto.gov.br/. Acesso 09/03/2015.
- BRASIL. Secretaria de Educação. Parâmetros curriculares nacionais de Geografia. Brasília: MEC/SEF, 2006. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso 09 /03/2015.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Arts. 22, 26, 32. Disponível: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso 12/08/2015.
- BRASIL. Lei nº 12.608, de 10 de abril de 2012. Política Nacional de Proteção e Defesa Civil. Disponível: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12608.htm. Acesso 10.04.2015.
- CAMPOS, A. S. Educación Y Prevencion De Desastres, 1998. Disponível em <http://www.desenredando.org>. Acesso em 05/09/2015.
- CAVALCANTI, L. S. Geografia e Práticas de Ensino. Goiânia: Alternativa, 2002. Pág. 47 a 57.
- LAVELL A. Viviendo em riesgo: Comunidades Vulnerables y Prevencion de desastres en America Latina. Lared, 1997. Disponível em ipcc-wg2.gov. Acesso em 15/08/2015.
- MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. Currículo Básico Comum: Geografia, Minas Gerais, 2005. Disponível em: <http://crv.educacao.mg.gov.br>. Acesso em 10 de Março de 2015.
- PIERRON S.; THOMAS L. M. L'education Aux Risques Majeurs en France, 2009, p.128-130. Disponível em: www.oecd.org. Acesso em 08/01/2016.
- PORTUGAL. Recomendação nº 5, de 20 de Outubro 2011. Conselho Nacional de Educação- Portugal, Educação para o risco. Disponível em www.cnedu.pt. Acesso em 18/01/2016.
- SELBY, D. ; KAGAWA, F. Redução do Risco de Desastres no currículo escolar: estudo de casos de trinta países. Genebra: UNICEF, 2012. Disponível em unesdoc.unesco.org. Acesso em 05/04/2015.
- SILVA, T.T. Dr. Nietzsche, Curriculista - Com uma pequena ajuda do professor Deleuze, 2001. Disponível em: <http://www.cefetes.br>. Acesso em 13/08/2015.

MODALIDADE DE ENSINO MÉDIO E O ENSINO DE GEOGRAFIA MATO GROSSO

Meire Rose dos Anjos Oliveira
Universidade Federal de Mato Grosso-
meirerosegeo@yahoo.com.br

Edson Luis Ismael do Carmo
Escola Estadual Liceu Cuiabano
edsomael@gmail.com

RESUMO

O ensino médio em Mato Grosso e suas diferentes concepções e o ensino da Geografia é a proposta de discussão deste texto. Para a análise da temática alguns documentos oficiais nacionais e estaduais foram utilizados, além de observação e conversas no espaço escolar. A partir da análise é possível perceber tentativas de tornar o ensino médio uma fase da educação mais atrativa e com bons resultados aos educandos, seja para possibilitar um emprego ou seguir adiante nos estudos acadêmicos.

Palavras-chave: Ensino Médio; Educação; Ensino e Geografia.

Introdução

O desenvolvimento de uma sociedade passa, também, pela educação, pois, pode ser considerada como um instrumento imprescindível nessa composição. Para Anibal Ponce (1994) a educação é uma composição necessária para a organização e desenvolvimento de uma sociedade, é a partir do processo educacional que conhecimentos são construídos e outras experiências culturais se aglutinam à vida das pessoas.

Sobre a importância da educação ou da prática educativa na sociedade, Libâneo (1994, p. 16) afirma que isso compõe “um fenômeno social e universal, sendo uma

atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades”. O autor ainda continua:

[...] Não há sociedade sem prática educativa, nem prática educativa sem sociedade. A prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas também o processo de promover aos indivíduos os conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-los em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade (p. 16-17).

Ou seja, tanto Ponce (1994) quanto Libâneo (1994) concordam que a finalidade da educação e das práticas educativas é o desenvolvimento de uma sociedade para qual foram elaboradas.

Mas, há um entrave. A sistematização da educação não acompanha o ritmo de desenvolvimento da sociedade, por exemplo, na escola, a construção do conhecimento ainda acontece de maneira fragmentada e sem relação direta na vida dos professores e alunos. Assim, muito do que se aprende na escola está fora do contexto de vida prática, fato que prejudica o desenvolvimento da aprendizagem, além de diminuir o interesse do aluno em frequentar a escola.

A partir dos anos 90 do século 20, acompanhando a expansão das cidades e o seu processo de urbanização, a educação alcançou todas as classes sociais. Se nas cidades o processo de urbanização se tornou objeto importante de estudo pelos pesquisadores, a educação também ganha notada importância, porque ela passa ser necessária para a sobrevivência nas cidades brasileiras.

Porém, a maneira como o ensino se desenvolve em escolas públicas, não tem contribuído quanto deveria, para a formação desses alunos como cidadãos. E isto pode ser notado, quando se percebe que os alunos do ensino médio optam por concluir a educação básica apenas com vistas a melhorias salariais. Mas, nos últimos anos, no sistema educacional brasileiro, algumas modificações são positivas como a diminuição do número de alunos reprovados em cada ano escolar, porém, apresentam dificuldades de conhecimento adquirido no ano em que alcançou o término. Além disso, nos últimos 20 anos foram elaborados documentos que deram um novo rosto à educação brasileira, a exemplo, estão presentes em todas as discussões as DCNs (Diretrizes Curriculares Nacionais), os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e as Diretrizes Curriculares de cada unidade federativa.

Dentro desse contexto educacional está o ensino de Geografia que também passa por um momento especial. Os PCNs do Ensino Médio intitulam a Geografia como a ciência do presente. Porém, como a ciência-disciplina é desenvolvida no espaço escolar? É

necessário juntar a formação escolar com conteúdos que tenham valor para a vida do aluno, seja nas experiências intelectuais, sociais, culturais e práticas. Entende-se que a educação não é somente o instituído, mas de relações sociais e espaciais.

Carlos Rodrigues Brandão constrói a sua ideia de “aprender-ensinar-e-aprender” a partir do entendimento de que o trabalho desenvolvido pela sociedade transforma a natureza, mas também estabelece laços culturais e espaciais (2005, p. 14).

O objeto de estudo da Geografia é a produção do espaço e as relações sociais presentes, assim, compreender a educação é entender a constituição da sociedade e como ela se transforma no espaço. Se torna necessário pensar a relação entre a Geografia e a educação para a articulação de um ensino e aprendizagem significativos.

A ciência geográfica na escola deve contribuir para esse cidadão crítico, projetista de sociedade, ou seja, que faça intervenção na sociedade – transformador. Mas, temos que reconhecer que não é nada fácil para o professor de Geografia sair do usual costume de praticar tradicionalmente a disciplina e tão somente. Para que a Geografia consiga alcançar horizontes mais amplos do que se costuma, devem ser realizados diálogos com outras áreas. Olhar. A maneira em que se olha pode mostrar a multidisciplinaridade à nossa volta.

Este texto analisa, de maneira inicial, as políticas para a educação e a Geografia na modalidade Ensino Médio da rede estadual de ensino do Mato Grosso.

O caminho para obtenção e análise dos dados deu-se pela pesquisa qualitativa. A preocupação da pesquisa qualitativa não é de quantificar, mas de entender e compreender a dinâmica das relações sociais. Os dados recolhidos, segundo Bogdan e Biklen “[...] são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, [...] conversas. [...] Privilegiam, essencialmente, a compreen-

são do comportamento [...]” (1994, p. 16). Como afirma Minayo (1994), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (p.22).

Para o desenvolvimento da pesquisa, recorreu-se a documentos oficiais sobre ensino médio e ensino de Geografia, sites e blogs da Seduc – MT (Secretaria de Estado de Educação), entrevistas com os responsáveis pelo desenvolvimento das políticas educacionais no Mato Grosso, observações e entrevistas com coordenadores, professores de alunos de escolas, além do desenvolvimento de atividades práticas.

A observação do espaço escolar ganha importância, pois deve-se dar significado às ações que envolvem o ensino secundário pelo estudo do que é oficial, mas também pelo que é vivenciado.

Os documentos que orientam as políticas para o ensino médio em nível nacional são: Orientações Curriculares para o Ensino Médio - Ciências Humanas e suas Tecnologias (2002), PCN+ Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (2002), Ensino Médio Inovador (2009), Programa Ensino Médio Inovador – Documento Orientador (2013) e Ensino Médio integrado à Educação Profissional (2006). Em nível estadual o documento de maior importância são as Orientações Curriculares para a Educação Básica (OCs) (2010).

Modalidades de Ensino Médio

Em Mato Grosso o ensino médio está organizado nas modalidades propedêutico, integrado à educação profissional e inovador.

O EMIEP (Ensino Médio Integrado à Educação Profissional) surge da necessi-

dade em pensar a educação média a partir de outros parâmetros, diferentes do que se pregava no Decreto 2208/97, que propunha a educação profissional, de nível técnico, com organização curricular própria e independente do ensino médio, e poderia ser oferecida de forma concomitante ou sequencial ao propedêutico. Natureza que foi modificada pelo Decreto 5.154/04 que apresenta uma articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio (Barros, 2013).

Dessa maneira, houve uma série de desdobramentos no tange ao EMIEP, foram realizados seminários, encontros e pareceres do Conselho Nacional de Educação que objetivam regulamentar a modalidade, conforme pode ser visto em Barros (2013). E, o resultado foi que a integração pode ocorrer com o mesmo número de matrícula o aluno cursa a “parte” propedêutica e a profissional em separado, mas concomitantemente ou de maneira subsequente, ou seja, a integração ainda passa distante. São, relativamente, raras as experiências de integração entre a educação geral e a profissional.

No entanto, segundo Barros (2013) algumas iniciativas estão sendo construídas a partir de esforços dos gestores de cada estado, as quais a autora cita casos no Espírito Santo, Paraná e Maranhão. No Mato Grosso o EMIEP é proposto pela Coordenadoria do Ensino Médio do Estado de Mato Grosso (CEM), foi iniciado em 2007 em 5 escolas da rede estadual, após a assinatura no Programa Brasil Profissionalizado, em 2008, foi possível expandir a oferta para 64 escolas em 41 municípios no ano de 2009 (CEM, 2013).

O currículo no EMIEP, segundo a coordenadoria, por exemplo, abrange:

- nova forma de organização do tempo e das práticas escolares;
- as concepções e formas de organização curriculares; o currículo formal e a transmissão de conhecimentos parcelados em

disciplinas (teórico-dedutiva);

- o trabalho como interferente na realidade social;

(CEM, 2013a).

Ou seja, pelo que pode ser lido nos documentos e informes da Seduc-MT há um processo de mudança das práticas organizacionais, pedagógicas e, sobretudo, da concepção do currículo e ensino. Porém, há alguns empecilhos no meio do caminho como a demanda de recursos financeiros, professores qualificados para o ensino profissionalizante, laboratórios específicos para os cursos, que, por sua vez, demandam recursos financeiros. Mas, não pode ser negado que há um esforço visto nos vários encontros para formação de professores e coordenadores pedagógicos e literatura para subsidiar o trabalho docente.

No que tange ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em 2013 haviam 23 escolas em 14 municípios do estado desenvolvendo a modalidade. O ProEMI foi instituído pela Portaria nº 971, de 09/10/2009 e objetiva o debate sobre o ensino médio junto aos sistemas de ensino estaduais e do Distrito Federal, a ideia é que sejam realizadas propostas curriculares inovadoras nas escolas que ofertam a modalidade. Para a implantação é disponibilizado à escola apoio técnico e financeiro, e dessa maneira, exista a disseminação da cultura de um currículo flexível, de movimento e compatível com as exigências da sociedade contemporânea (Brasil, 2013). O aporte financeiro é destinado à compra de equipamentos, instalação de laboratórios, entre outros. A adesão ao programa é voluntária. A escola que aderir terá sua carga horária ampliada e deverá apresentar o projeto curricular que vise a pesquisa e práticas educativas diferenciadas.

Por meio do ProEMI os estudantes são incentivados recebendo estímulo às atividades teóricas e práticas, principalmente em laboratórios de ciências e matemática, além de outras ações nas diferentes áreas

do conhecimento. A ideia é que as escolas com ProEMI reconstruam seus currículos e a partir disso novas práticas de ensino possam ser efetuadas.

O programa não propõe a extinção das disciplinas ou componentes curriculares já existentes, mas a construção de outras práticas, como procedimentos que levem à interdisciplinaridade, o trabalho pedagógico por áreas do conhecimento.

No Mato Grosso, nas escolas que aderiram ao programa as atividades diferenciadas se baseiam em oficinas, “aulões” entre duas ou mais disciplinas a partir de um tema singular e sessões de vídeo. Pelo que se ouve nas conversas com sujeitos dos estabelecimentos de ensino, a estrutura física e a resistência da mudança no currículo são os grandes empecilhos na concretização do programa.

Mas, seja no propedêutico, no EMIEP ou no ProEMI, o currículo do ensino médio deve se basear, primeiramente, nas OCs de Mato Grosso. O documento foi pensado a partir de 2008 e difundido entre os professores da rede estadual. Por sua vez, as OCs se baseiam nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos PCNS.

As OCs enfatizam que o ensino médio de educação geral acaba por priorizar a continuidade dos estudos, em nível superior, para os que conseguem ter a formação em um estabelecimento de ensino que tenha qualidade (em quadro pessoal e estrutura, bem como em incentivos culturais), ou seja, para um conjunto de pessoas que possam investir em escolas privadas ou em cursos de aperfeiçoamento. Mas, para os alunos de escolas públicas, em sua maioria, ganha um caráter certificatório (Mato Grosso, 2010).

Para a Seduc - MT é urgente pensar em um ensino médio que signifique não apenas a conclusão da Educação Básica, mas também uma formação que envolva cultura, protagonismo e formação profissional. Assim, a partir dessa necessidade surgem desafios:

[...] contempla a democratização do Ensino Médio com a mesma qualidade para todos, independentemente da origem de classe e o segundo, a busca do equilíbrio possível entre a utopia e as condições materiais que a realidade dispõe para sua implementação, o que implica a formulação de políticas e propostas que avancem no sentido das positivities, ao tempo que enfrentem as negatividades, construindo condições materiais que permitam de fato a ampliação de oportunidades, assegurada a qualidade de ensino (MATO GROSSO, 2010, p. 71).

Talvez, por essa razão é que sejam tão difundidas as duas modalidades – EMIEP e ProEMI, buscando alternativas para que o ensino médio seja a finalização dos anos escolares, mas também um início para a vida adulta, onde o trabalho preconiza grande importância, senão, a forma de sobrevivência.

No que se refere às questões teóricas e metodológicas, o planejamento se mostra como adequado aos “conteúdos das áreas de códigos e linguagens, ciências da natureza e matemática e ciências humanas, todas complementadas com o estudo das formas tecnológicas” o que poderá fornecer suporte à participação na vida social e produtiva (MATO GROSSO, 2010, p. 72).

As OCs ainda afirmam:

[...] o que se inova como finalidade, é o desenvolvimento da capacidade de usar conhecimentos científicos de todas as áreas para resolver as situações que a prática social e produtiva apresenta ao homem cotidianamente. [...] As finalidades e objetivos do Ensino Médio, levando em conta essa concepção, têm por tarefa educar o jovem de forma que ele participe produtivamente do mundo das relações sociais concretas, garantindo o desenvolvimento de sua autonomia intelectual, de seu comportamento ético e de um bom nível de compromisso político. [...] o trabalho como práxis humana e não simplesmente como produtor de mercadorias que geram riqueza para o capital e o trabalhador [...] (MATO GROSSO, 2010, p. 74). (grifo nosso)

Pensando numa educação que leve o jovem a participar ativamente na produção das relações sociais, é também encarar a

Geografia como uma excelente lente para examinar o mundo e, a partir disso, contribuir para sua transformação. Rui Moreira chama a atenção dos geógrafos dizendo que:

Houve uma época em que o fazer geográfico consistia em saber empregar os princípios lógicos da localização, distribuição, distância, extensão, densidade, conexão, delimitação, escala no estudo dos territórios e das paisagens. Já de algum tempo esses princípios foram abandonados. Por isso, antes tínhamos uma geografia com forma e sem conteúdo. Hoje temos uma geografia, com conteúdo e sem forma (2007, p. 118).

Ou seja, é preciso pensar e, de certa forma, renovar o conteúdo da disciplina no ensino médio. O que deve instrumentalizar o ensino de Geografia é, o que a faz ciência, o “arcabouço lógico-metodológico”, os princípios lógicos abandonados em prol do conteúdo (MOREIRA, 2007, p. 118).

Porém, muitos jovens, sobretudo, os que frequentam a rede pública de ensino, estão alheios ao que acontece no mundo e, por que não dizer do seu cotidiano, o que prejudica a ideia de formação de pessoas capazes de transformar o mundo em que vivem. Ou seja, muitos desses jovens querem apenas concluir o ensino médio para conseguir um emprego para a subsistência.

E como fica a Geografia diante desse quadro?

Nas OCs há a apresentação de objetivos da Geografia para o ensino médio, entre destacam-se:

- O conhecimento e a análise dos processos de construção da paisagem geográfica do estado de Mato Grosso, estabelecendo analogias com a realidade nacional e global;

- A construção dos conceitos de Geografia Física e a compreensão das suas relações com as dinâmicas econômicas e sociais no processo permanente de (re) construção do espaço geográfico;

- O desenvolvimento das habilidades e capacidades para a leitura de representações geográficas e para o mapeamento co

tidiano de fatos, fenômenos e processos em diferentes escalas e a partir de múltiplos instrumentos e técnicas;

- A leitura, análise e interpretação dos códigos específicos da Geografia considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais ou espacializados;

- O reconhecimento e a aplicação das escalas cartográfica e geográfica como formas de organizar e conhecer localização, distribuição e frequência dos fenômenos naturais e humanos (SEDUC-MT, 2008/2009/2010, p. 98).

É possível perceber que os objetivos da disciplina vão ao encontro do que se requer para o ensino médio no Mato Grosso, uma interface entre conhecimento, trabalho, cultura e tecnologia. Porém, Oliveira (2013) faz uma série de questionamentos pertinentes para a análise pautando a questão do mercado de trabalho que absorve tecnologia de ponta, preparação para o emprego ou para a continuidade dos estudos em uma universidade e se o que ocorrerá não será uma síntese do ensino em detrimento à formação profissional.

Talvez, a resistência exista pelo costume dos professores em pensar no que deveria ser lecionado e avaliado, sem pensar nas necessidades cotidianas, dentre outras questões. A ideia, agora, é outra! O processo pedagógico deve-se definir a partir de outra lógica, a partir das necessidades dos jovens, mas com a condução do professor, para se construírem seres autônomos. Grossi (1993, p. 59) aponta essa realidade quando diz que os alunos possuem o direito de construir seu conhecimento “[...] pelos seus próprios méritos, no contexto didático-pedagógico montado pelo professor inteligente, criativo e atualizado”.

O trabalho com a disciplina geográfica pode ser um grande balizador para essa experiência de inovação no ensino médio, se ela se voltar à construção teórico-metodológico do ensino e não apenas um rol de con-

teúdos. Isso contribuirá para que os alunos enxerguem o mundo de outra forma.

Moreira (2007) ao finalizar seu texto apresenta uma saída para a problemática quando apresenta um esquema teórico-metodológico para o ensino da Geografia. Segundo o autor para a construção da representação cartográfica do mundo é preciso utilizar os princípios lógicos, o ponto de partida seria o entendimento do que é paisagem, em seguida, a partir da localização e distribuição dos fenômenos e sujeitos da paisagem configura-se o território e finalmente o espaço se torna resultado de uma estrutura qualificada pelas relações sociais, e nele está o “caráter histórico da relação homem-meio, a sociedade geograficamente organizada” (p. 118).

Novamente e, insistindo, o ensino da Geografia no ensino médio não passa somente pelo conjunto de conteúdos, mas a partir da concepção teórico-metodológica do currículo. E dessa forma será no EMIEP e no ProEMI.

Não se pode negar que as OCs são um belo e rico documento, mas o que se prega não se aplica no todo, por uma série de motivos.

Durante o ano de 2011 e 2012 foram realizadas oficinas em três escolas estaduais em Cuiabá e se percebeu que na vivência é possível compreender que as escolas constroem seus currículos para o EMIEP ainda de maneira separada. Ou seja, as disciplinas de cunho geral são apresentadas na grade de um curso propedêutico e as disciplinas profissionalizantes em separado. Não há discussões e atividades entre os professores dos dois núcleos (profissionalizante e não profissionalizante), e pior os professores das disciplinas técnicas são contratados por meio de seletivo conforme a necessidade, não são quadros efetivos da educação, e alguns não possuem formação docente.

Alguma finalização...

As tentativas de trabalho integrado ainda são incipientes, algo que soa como cumprimento de obrigação. Se as OCs dizem que a oferta dos cursos deve ser oriunda de pesquisas que apontem as necessidades de cada região ou município, o que se nota é a oferta daqueles cursos que oportunizam maior facilidade de encontrar professores para ministrar as disciplinas profissionalizantes. Não é a toa que se vê a repetição de cursos que formarão mão de obra para o mercado de trabalho como garçom, receptionista e auxiliar de escritório, quer dizer um contentamento em ter uma profissão, estacionando a construção do saber. Não há formação para enfrentar questões referentes ao enfrentamento da relação trabalho-alienação-emancipação. Ou seja, pessoas que pensem na sua atuação no mundo e como poderão enfrentar as mazelas proporcionadas pelo sistema.

Quanto ao ProEMI, o que se percebe é que os currículos estão sendo adaptados, de maneira lenta. A inovação é pouco perceptível. Os currículos continuam conteudistas, não que conteúdos não sejam importantes, mas que eles existem sem relação entre si e outras disciplinas, e não contribuem na compreensão de mundo.

Para fortalecer as duas modalidades de ensino médio a Seduc – MT em conjunto com o Centro de Formação de Professores de Mato Grosso (Cefapro) realiza encontros de formação onde as propostas são discutidas na tentativa de um novo currículo, assim como parcerias firmadas entre as universidades do estado.

REFERÊNCIAS

BARROS, M. J. P. Ensino médio integrado à educação profissional: limites e possibilidades. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-3976--Int.pdf>. Acesso em 10 dez 2012.

BOGDAN, R. BIKLEN, S. Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos. (Trad. Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista) Porto: Porto Editora, 1991. (Coleção Ciências da Educação).

BRANDÃO, C. R. O que é educação. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. Orientações curriculares para o ensino médio. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. PCN+ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Ministério da Educação. Ensino Médio integrado à Educação Profissional. Boletim 07/2006. Brasília: 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Ensino Médio Inovador. Brasília: 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Programa Ensino Médio Inovador. Documento Orientador. Brasília: 2013.

COORDENADORIA DO ENSINO MÉDIO DO ESTADO DE MATO GROSSO. Integração curricular. Disponível em http://emseducmt.blogspot.com.br/2011_02_17_archive.html. Acesso em 05 jan 2013.

GROSSI, E. P. Avaliação, terrível prática escolar: abolimos ou recriamos? Revista do GEEMPA, Porto Alegre, n. 1, jul 93.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. 262 p. (Coleção Magistério 2º Grau).

MATO GROSSO. Secretaria de Estado de Educação. Orientações curriculares: área de ciências humanas. Cuiabá: Defanti, 2010.

MINAYO, M.C. S. (org.) Pesquisa social. Petrópolis – RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, R. Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. São Paulo: Contexto, 2007.

OLIVEIRA, A. W. S. Desafios e possibilidades da geografia no ensino médio. Disponível em <http://www.coluni.ufr.br/revista/docs/volume01/desafiosPossibilidades.pdf>. Acesso em 15 set 2012.

PADRÕES DE ESTABILIDADE E DE MUDANÇA CURRICULARES EM UM CURSO SUPERIOR DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA

NA UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Marcone Denys Dos Reis Nunes
Universidade Estadual de Campinas
Professor Assistente da Universidade do
Estado da Bahia
mmdenys@gmail.com

Rafael Straforini
Prof. Dr. da Universidade Estadual de
Campinas
rafaelstrafo@yahoo.com.br

RESUMO

O texto propõe uma reflexão de aspectos relevantes da teoria curricular, mais especificamente sobre o currículo prescrito e o currículo vivenciado nas práticas cotidianas pedagógicas dos profissionais de Geografia da UNEB, superando a ideia de uma hegemonia curricular formal em detrimento das práticas pedagógicas cotidianas vivenciadas num curso de formação de professores, compreendendo que a materialização dos currículos formais e a vivência são processos cotidianos de produção cultural. Importa a necessidade de relacionarmos as práticas curriculares, a fluidez do currículo como artefato social a partir das discussões acerca dos padrões de estabilidade e padrões de mudança, a partir do conjunto de ações que sustentam o currículo.

Palavras-chave: Currículo, Ensino de Geografia, Formação de Professores.

Introdução

Nas duas últimas décadas muitas pesquisas têm sido realizadas sobre a história das disciplinas escolares no Brasil, apoiadas, sobretudo, nos escritos de Goodson (1990 e 1997), com o objetivo de compreender o processo de constituição histórico das disciplinas escolares, isto é, do seu surgimento à manutenção nos currículos ofi-

ciais. Buscam elucidar a partir de alguns estudos de caso (a exemplo da Geografia e de Ciências) de que as disciplinas escolares não são monolíticas, mas mutáveis e estão sempre em transformação. Para este autor não é função da história do currículo descrever o conhecimento do passado, mas compreender de que forma determinada 'construção social' se faz no presente, influenciando as práticas e as concepções de

ensino. Ainda afirma que é salutar a desconstrução da ideia de fabricação do currículo, como forma de apontar alternativas subjacentes nas configurações do plano das disciplinas escolares. Aponta também que para a compreensão da história curricular o pesquisador não pode se basear puramente nos textos formais e normativos, sendo imperativo também ser levado em conta a análise das relações não-formais que se materializam no seio dos ambientes pedagógicos entre os sujeitos na prática cotidiana da escola.

Embora o autor tenha se debruçado sobre o processo de constituição das disciplinas escolares, seus fundamentos teórico-metodológicos nos permitem também colocar sobre o foco da lente os currículos de cursos de ensino superior; e aqui nos interessa especificamente o currículo de Geografia da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Campus Jacobina, que teve seu currículo reformulado no contexto das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica¹.

Mesmo não possuindo curso de Bacharelado em Geografia o colegiado do curso em questão apresentou e aprovou uma proposta de reforma curricular visando garantir as prerrogativas do supracitado documento, sobretudo no que diz respeito a “terminalidade e integralidade própria em relação ao Bacharelado²”. Nesse sentido, o modelo curricular então existente e de característica linear – que se iniciava em disciplinas introdutórias, com a prerrogativa de serem pré-requisitos para as disciplinas específicas

das diferentes áreas da geografia que se seguiriam e, ainda preso à tradição do modelo chamado de 3+ 1 para a formação docente – foi substituído por um modelo de currículo não linear, mas nas de característica circular em que não há um ponto único de partida, tão pouco disciplinas introdutórias e com pré-requisitos. Logo, também não há um único caminho curricular a ser seguido por todos os alunos, uma vez que podem construir seus currículos a partir das possibilidades de cumprimento de créditos obrigatórios por áreas de conhecimento e não por disciplinas obrigatórias.

Num primeiro momento, ainda que motivados pelo afã inicial das mudanças presentes no projeto político pedagógico e no calor das disputas internas da própria comunidade acadêmica em torno dos sentidos discursivos que deveriam ser hegemônicos, tínhamos como hipótese que se tratava de uma proposta curricular totalmente inovadora, com mudanças profundas e irreversível ao modelo anterior. No entanto, fundamentados na metodologia desenvolvida por Ivor Goodson para compreender as mudanças e permanências curriculares passamos a problematizar esse nosso objeto de estudos de forma mais complexa, uma vez que mudanças e permanências curriculares são efeitos provisórios de constantes disputas internas em torno do lugar discursivo que os sentidos hegemônicos de currículo devem ocupar.

Ainda são muito incipientes as pesquisas curriculares desenvolvidas no Brasil sobre os currículos dos cursos superiores de Geografia, sobretudo nos programas de pós-graduação em Geografia. Nesse sentido, a pesquisa aqui em tela assume um importante papel de lançarmos, ainda que incipientemente, algumas questões problematizadoras sobre os cursos de geografia, ainda mais quando se vive em tempos de grandes mudanças trazidas pela aceleração do tempo e compressão do espaço.

¹ Ver os seguintes documentos: i) Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena; ii) Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

² Ver Parecer CNE/CP 9/2001 - Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

Permanências e mudanças curriculares

Sabemos que qualquer discussão acerca do currículo está sempre imbricada de posicionamentos divergentes, jogos de interesses, imposições e contestações, ou seja, um território fronteiriço onde se desenvolve as mais variadas relações entre os sujeitos envolvidos no processo. É neste contexto em que forças internas e externas agem em simultaneidade a fim de manter ou modificar sistemas, estruturas e paradigmas vigentes em torno de questões ideológicas, numa construção sócio-política permanente, através de ações e situações que se materializam individual ou coletivamente dentro do micro e macro-espacos de poder, pois “o estudo curricular pode focalizar aspectos de estabilidade e conservação como aspectos de conflito e mudança” (GOODSON, 1997, p. 29). As forças externas podem ser entendidas como a categoria institucional, que diz respeito à “uma ideologia cultural”, logo, não se restringe a um público pequeno ou local, mas a um público mais amplo e vasto. Por sua vez, as forças internas dizem respeito à categoria organizacional, como uma escola, universidade, sala de aula, ou seja, envolvem questões de ordem prática de seus sujeitos diretamente envolvidos (GOODSON, 1997)

Para o autor as forças externas ou o institucional devem estar inter-relacionados com as forças internas ou o organizacional em qualquer proposta de mudança curricular, e quando isto não ocorre, a mudança curricular tende a ser gradual ou efêmera. Logo, uma proposta de mudança curricular terá sucesso se as mudanças no nível institucional forem seguidas também de mudanças no nível organizacional. Dito de outra forma, tratam-se de ações oriundas e com sentidos discursivos vindos de diferentes escalas que precisam estar em sintonia, não necessariamente harmoniosa.

Essencialmente, aquilo que é necessário para compreender a estabilidade e mudança curri-

culares são formas de análise que procuram examinar os assuntos internos em paralelo com as relações externas, como um modo de desenvolver pontos de vista sobre a mudança organizacional e sobre as mudanças em categorias institucionais mais amplas. (...) a mudança curricular não ‘pega’ devido a uma espécie de rejeição de tecidos por parte de escolas que não tem saúde organizacional (GOODSON, 1997, p. 30).

Em nossa pesquisa, a categoria institucional ou externa é a própria Resolução que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, e a categoria organizacional ou interna é entendida aqui como a forma curricular baseada na tradição curricular intitulada de modelo 3+1 e de cunho bacharelado do currículo de Geografia da UNEB, Campus Jacobina. A análise preliminar de quase cem atas do Colegiado que tratam da supracitada reforma nos mostra que em todo o momento as categorias organizacional e institucional muito pouco compartilharam dos mesmos princípios e fundamentos filosóficos de currículo. Logo, embora o projeto em sintonia com os discursos presentes na Resolução tenha assumido centralidade hegemônica e fixado um novo “desenho” curricular, não podemos afirmar que se trata de uma hegemonia que revele mudanças curriculares, mas uma hegemonia provisória porque as forças internas ou organizacionais nunca deixaram de contestar os seus fundamentos e eficácia, fazendo com que elementos e arranjos do currículo antigo permanecessem ou sejam estabilizados na prática curricular.

Para Goodson (1997), os padrões de mudanças e estabilidade curriculares só é possível de ser visualizado quando se também lança o foco para as comunidades disciplinares e comunidades escolares, que em nosso caso tratam-se dos sujeitos produtores do texto da Resolução e de seu Parecer e do colegiado do curso de geografia em análise, respectivamente. Para o autor, a função social do ensino fixa parâmetros, perspectivas e incentivos nítidos para os

atores envolvidos na construção das disciplinas escolares, sejam eles o Estado, a comunidade disciplinar em si e também a comunidade epistêmica, esta última formada por especialistas, organizações e entidades acadêmicas. Essas atividades podem ser classificadas como individuais ou coletivas, vistas como 'carreiras' e 'missões', dependentes de fontes externas para a obtenção de recursos e apoio ideológico. Ao contrário das ações do Estado num processo de homogeneização dos saberes, Goodson afirma que "a comunidade disciplinar não deve ser vista como um grupo homogêneo cujos membros comungam dos mesmos valores e definições de papéis, interesses e identidades" (p. 44). Entende a comunidade disciplinar como um 'movimento social', englobando uma variada gama de missões, tradições diversas, representadas pelos indivíduos, por grupos, segmentos e facções.

O Estado continua exercendo seus mecanismos de controle dos sistemas que integram as bases onde se apoiam as estruturas educacionais. Os conflitos emergidos no seio dessa estrutura podem camuflar as dimensões pelas quais o poder se manifesta, principalmente quando se fala da dimensão pluralista do currículo. Porém, o autor chama a atenção para o sentido da consciência, uma vez que os pluralistas se opõem a ideia da desarticulação dos interesses ou que os mesmos não possam ser diretamente observados. Em resumo, seria como se as pessoas pudessem estar enganadas sobre os seus próprios interesses, fato que dificultaria alterações nos padrões de mudança. Segundo ele:

Por analogia, é importante nos nossos estudos sobre a conservação e a mudança curriculares, orientar estas 'teias impessoais' que mantêm o sistema educativo a funcionar e que fornecem parâmetros e talvez, de fato, 'coerções' para os que estão envolvidos na construção das disciplinas escolares (GOODSON, 1997, p. 44).

O currículo pode ser considerado um veículo de transmissão de poder, visto que

alguns pensadores da teoria curricular destacam como central o seu caráter fundamentalmente político. Para Moreira (2005), os próprios conflitos gerados no seio da sociedade e nas relações estabelecidas entre os indivíduos que a compõem, isto é, na forma como determinados grupos são submetidos a regras, instituições, muitas vezes inerentes à vontade e ao livre arbítrio em favor ou benefício de um outro grupo dominante, são manifestações claras de poder. Apresenta-se através de linhas divisórias que separam os grupos sociais a partir de delimitações, às vezes não tão claras, de classe, etnia, gênero, religião, etc., constituindo assim, tanto a origem quanto o produto das relações de poder, caracterizando-se como a expressão dessas relações sociais. Apple (2005) concorda com esse posicionamento quando afirma que:

O Currículo nunca é apenas um conjunto neutro de conhecimentos, que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo. É produto das tensões, conflitos e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo (APPLE, 2005, p. 59).

Em alguns casos, pode-se reconhecer as relações de poder dispostas de forma transversal no currículo, mas nem sempre é uma tarefa fácil identificá-las. O poder não se manifesta de forma clara, logo, é preciso compreender as forças que agem para que o currículo se apresente da forma como aparece para nós, perguntando a todo o momento por que se manifesta de uma forma e não de outra. Não se trata de ações e produções de sentidos discursivos tão claramente demarcadas aos grupos dominantes ligados às forças externas ou institucionais, tão pouco decorrem de atitudes cotidianas na escola (em nosso caso universitária), na sala de aula, através de posturas e procedimentos pedagógicos e metodológicos, não tão perceptíveis e identificáveis.

Outro aspecto importante é o da burocracia, sendo ela responsável por organizar e administrar os sistemas locais e centrais dos grupos disciplinares, sendo que as estruturas de mudanças precisam ser mediadas, negociadas, cumpridas e disputadas com as várias organizações, processos e funções dentro do contexto das políticas e da administração educacional formal. Internamente, o aparelho burocrático estatal tem a capacidade de satisfazer as suas próprias necessidades, atendendo aos interesses de grupos dominantes nos mais variados aspectos da vida social: econômico, político e cultural.

Os padrões de estabilidade e mudança curricular – aqui considerados como teoria e método de investigação – nos revelam permanentes disputas por hegemonizar sentidos discursivos no cotidiano da prática curricular, influenciado tanto por fatores internos quanto externos, num movimento de interação, repulsa ou antagonismo dos mecanismos constituintes a partir dos sujeitos envolvidos. As crises ocorrem geralmente nas fissuras surgidas na dicotomia entre o currículo prescrito e o praticado. Muitas vezes, pensados verticalmente, esses projetos de reforma curricular não atendem as demandas e/ou expectativas a que se destinam, abrindo verdadeiras lacunas nas quais se esboçam as práticas, expondo fragilidades político-pedagógicas, evidenciando questões ideológicas e o poder de determinados grupos hegemônicos, fazendo com que haja no campo da sua aplicabilidade as contestações, materializadas nas divergências de ideias, nos embates teórico-políticos e nas disputas cotidianas por espaços de poder.

Esse movimento de contestação e crise curricular, entre o formal e o currículo em ação, para além de um processo de mudança, pode nos revelar ou mesmo provocar não uma mudança substancial nas estruturas as quais são o alvo das disputas em questão. Para muitos teóricos, as lutas no campo curricular podem explicitar o desejo de determinados grupos disciplinares, o desejo do retorno de antigos projetos já estabilizados naquilo que Goodson (1997) chamou de tradição curricular inventada. Neste

caso, a crítica está acompanhada pela repulsa à mudança, a não aceitação do novo, até mesmo pela não compreensão/assimilação das novas propostas dentro do cotidiano das práticas educativas, podendo gerar como consequência "uma espécie de sobrevivência da crise e, conseqüentemente, um regresso ao familiar e ao tradicional. (...) A mudança fundamental exige a 'invenção de (novas) tradições'" (GOODSON, 1997, p. 31).

Reforma curricular na Universidade do Estado da Bahia

A reforma curricular engendrada pela Universidade do Estado da Bahia no início dos anos 2000, sobretudo no curso de Geografia, tem nos revelado algumas questões interessantes que remete às abordagens anteriormente discutidas neste texto.

No ano de 2004 os cursos de licenciatura da UNEB passaram por um processo de reformulação, inclusive o de Geografia, cujas alterações foram aprovadas através da Resolução do CONSEPE nº 269/2004. Em função das diretrizes curriculares emanadas do Conselho Nacional de Educação, sobretudo àquelas referentes aos cursos de formação de professores, a UNEB, no ano de 2003, deu início a um processo de redimensionamento curricular, em que todos os cursos de licenciatura por ela oferecidos foram reformulados, originando novas matrizes curriculares e em alguns casos, novos cursos/habilitações.

No caso do curso de licenciatura em Geografia, houve uma profunda alteração no currículo então vigente, abandonando uma concepção linear em prol de uma concepção curricular circular, abandonando o sequenciamento único das disciplinas na grade curricular uma vez que estas passaram a ser agrupadas por área de conhecimento, ou seja, por eixos temáticos e não mais por disciplinas. Uma das mudanças mais significativas se deu nos componentes da área do ensino de Geografia, estes sofreram um aumento considerável na carga-horária e na sua distribuição durante os semestres do curso. Anteriormente, essa área estava restrita a uma disciplina de 60h no 7º se

mestre (Metodologia do Ensino de Geografia) e outra de 120h no 8º semestre (Estágio Supervisionado em Geografia), somente possível de ser cursada após passar por outras que lhes garantiam o requisito para serem compreendidas.

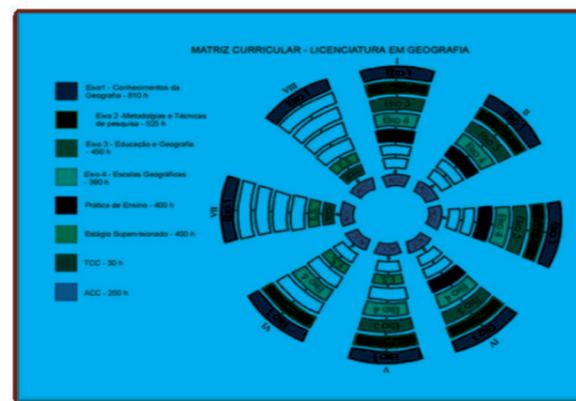
A diferenciação se deu justamente na maneira de pensar o ensino do curso de licenciatura como algo que perpassa todo o período em que o estudante permanece na instituição. Neste caso, segundo o novo currículo, os componentes curriculares estão assim dispostos: nos quatro primeiros semestres (Prática de Ensino em Geografia I, II, III e IV), e nos quatro últimos semestres (Estágio Supervisionado em Geografia I, II, III e IV); todos com uma carga horária de 100h/aula. Sendo assim, o que antes se restringia a um universo total de 180h/aula destinadas ao ensino da geografia, atualmente são destinadas 800h/aula.

Segundo esse novo currículo, o aluno tem a “liberdade” de escolher os componentes curriculares que cursará no semestre. A quebra dos pré-requisitos desobrigou, em muitos casos, o cumprimento de cargas-horárias em componentes introdutórios, fato que tem gerado alguns conflitos entre docentes, alunos e colegiado. Pela divisão da matriz em áreas de conhecimento, cada uma com uma carga-horária definida a ser cumprida até o final do curso, porém sem a necessidade da rigidez no cumprimento deste ou daquele componente, mas o que interessa para o aluno é a quantidade de horas a ser cumprida em cada área específica, podendo o mesmo dedicar-se em liquidar uma área de seu interesse, matriculando-se em mais componentes daquela área em detrimento das outras (ver figura 1).

Embora tenham ocorrido mudanças consideráveis do ponto de vista da nomenclatura, concepção e estrutura curricular, a análise das atas do colegiado desde as primeiras discussões até os dias atuais nos indica que não se trata de um processo consensual entre os sujeitos da comunidade acadêmica (professores e alunos), pois encontramos enunciados discursivos claramente alinhados com o movimento externo ou institucional em prol de um currículo capaz de garantir “terminalidade e integra-

lidade própria em relação ao Bacharelado”, bem como aqueles que defendem um currículo alinhado à tradição curricular de formação do bacharel em licenciatura.

Figura 1: Desenho da estrutura curricular dos cursos de Geografia da Universidade do Estado da Bahia (2004)



Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Licenciatura em Geografia – UNEB - Campus IV.

Nesse sentido, desestabilizado ou em desarmonia, conforme nos ensina Goodson (1997), não podemos afirmar que o currículo em tela revela um claro padrão de mudança curricular. Visivelmente descontentes, um grupo de professores alega haver uma espécie de verticalização e centralização na tomada de decisões na condução e feitura do projeto pedagógico do currículo em questão. Muitos afirmam não ter participado do processo de elaboração nem de ter opinado sobre questões relacionadas aos componentes curriculares ministrados por eles. Nesse embate, fica clara a polarização entre dois grupos de professores, os que defendem a proposta, e aqueles que não são totalmente contra, mas almejam alterações na matriz curricular.

Para além das questões/discussões geradas pela implantação do novo currículo de Geografia, há também a necessidade de uma profunda análise de como este currículo vem se realizando na prática, no que ele se difere cotidianamente da sua versão prescritiva ou textual do projeto político pedagógico e como professores e alunos lidam

com os processos formativos evidenciados por este projeto de reforma, pois também acreditamos que as assimetrias entre as categorias externas (institucional) e internas (organizacional) não estão fixadas somente nos espaços-tempos de decisão de colegiado, mas também nas práticas cotidianas curriculares.

É fato que nestas breves linhas não é possível desenvolver maiores análises sobre o citado currículo e seus impactos/consequências junto aos professores e estudantes, pois para tal seriam demandadas maiores reflexões sobre as teorias e metodologias de pesquisas adequadas para identificar, analisar e compreender as ações docentes e pedagógicas institucionais mediadas pelos recursos midiáticos e o resultado disto no corpo conceitual dos discentes. Entretanto, é possível ainda ressaltar que na atualidade, um determinado currículo não pode ser classificado apenas como sendo continente de uma única corrente teórica, ele deve ser analisado de maneira mais ampla, uma vez que o currículo tende a trazer elementos de variadas perspectivas conceituais, uns mais, outros menos, e também por se adequarem aos novos discursos mesmo de maneira fragilizada.

Considerações Finais

O currículo precisa contemplar os aspectos da vida social, da vida não-escolar e do dia-a-dia do indivíduo em todos os seus aspectos, tanto cognitivos, como dos desafios enfrentados pelos mesmos. Mas as mudanças não ocorrem tão rapidamente como muitos podem imaginar; em muitos casos são processos demorados, relacionados com vários aspectos: sociais, políticos, econômicos e culturais. Nem sempre podem ser percebidos dentro de um ambiente de tensões e de contestação. Estamos falando, neste caso específico, de um longo processo de negociação em que quase sempre esses padrões de mudança, se baseiam, sobretudo, na manutenção das antigas estruturas curriculares, nos padrões de estabilidade mais elementares do currículo, evidenciados por Goodson.

Na reforma curricular do curso de Geografia da UNEB, Campus Jacobina (Campus IV), a priori, a partir desta perspectiva,

percebemos algumas capacidades de abordagem das mais diversas dimensões para o entendimento da complexidade educacional. Como uma teia de significados em que, campo e história, se relacionam com o todo analítico sem perder de vista as suas especificidades curriculares a partir das assimetrias de interesses externos (institucionais) e internos (organizacionais), compreendendo os limites aos quais os sujeitos estão submetidos, no contexto da realidade em que está em jogo a formação dos educadores na contemporaneidade, também faz parte do pressuposto no qual esses educadores percebem os percursos cotidianos da formação e do currículo entrelaçados não só através das questões escolares e acadêmicas, mas de tudo o que diz respeito à vida em sociedade, extrapolando os micro-espços educacionais.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. - 8. ed. - São Paulo, Cortez, 2005, p. 59-91.

GOODSON, I. Tornando-se uma Matéria Acadêmica: Padrões de Explicação e Evolução. Teoria e Educação, Porto Alegre, n°2, 1990.

_____. A construção social do currículo. - Lisboa : Educa, 1997.

MOREIRA, A. F. B; SILVA, T. T. (orgs.). Currículo, cultura e sociedade. - 8. ed. ? São Paulo: Cortez, 2005, p. 7-37.

CITAÇÕES DOCUMENTAIS

BAHIA. Resolução n° 269, de 31 de maio de 2004. Aprova a implantação do redimensionamento do Currículo do Curso de Formação de Professores – Licenciatura Plena em Geografia no âmbito dos campi abaixo relacionados e dá outras providências: Campus IV – Jacobina; Campus V – Santo Antônio de Jesus; Campus VI – Caetitê. CONSU/UNEB, Salvador, 2004.

BAHIA. Resolução n° 430, de 06 de março de 2007. Aprova as alterações curriculares do Curso de Licenciatura Plena em Geografia, autorizado pela Resolução n°269/2004 dos Campi que indica. CONSU/UNEB, Salvador, p. 29, D.O. de 09/03/2007.

BRASIL. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;

BRASIL. Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

BRASIL. Parecer CNE/CP 9/2001 - Despacho do Ministro em 17/1/2002, publicado no Diário Oficial da União de 18/1/2002, Seção 1, p. 31.

PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO EM GEOGRAFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO RIO DE JANEIRO

DESAFIOS, DIÁLOGOS E TENSÕES ENTRE A DIVERSIDADE DE SUJEITOS E A POLÍTICA DO CURRÍCULO MÍNIMO

Thiago Manhães Cabral

*do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)
thiagomanhaescabral@gmail.com*

RESUMO

Planejar e avaliar são partes integrantes e fundamentais do processo de ensino-aprendizagem, que coordenam e diagnosticam os resultados do trabalho docente. Entender as instâncias, as vantagens e a função do planejar, bem como a avaliação enquanto um viés, um caminho possível, e não o fim dos processos de ensino, nos permite construir elementos que fomentem a importância de se preservar a autonomia da escola, em atenção à diversidade de sujeitos e culturas nela inserida. Este trabalho visa compreender as relações entre planejamento, avaliação escolar e as últimas políticas curriculares em curso na rede pública estadual do Rio de Janeiro. Diretrizes curriculares e processos avaliativos subsequentes são algumas das questões discutidas à luz das experiências docentes compartilhadas durante os estágios de Pesquisa e Prática de Ensino em Geografia, onde se estabelecem diálogos, enfrentamentos e propostas de gestão.

Palavras-chave: planejamento; avaliação; diversidade; currículo mínimo.

Introdução

Há algumas décadas, planejamento escolar e avaliação são dois temas amplamente debatidos e abordados por diversos autores no âmbito das ciências da Educação, tamanhas e constantes são as inquietações levantadas por professores voltados a compreender e aperfeiçoar a prática docente por meio do ato de planejar.

Libâneo (1994, p. 221), ao apontar que “o planejamento e a avaliação são atividades que supõem o conhecimento da dinâmica

do processo de ensino e aprendizagem e das condições externas que co-determinam a sua efetivação”, ilumina questões que norteiam os desafios que rondam a construção do planejamento, que perpassam as suas diferentes instâncias de atuação e a própria escola em sua complexidade enquanto zona fronteira de cruzamento de culturas (ESTEBAN, 2003), onde se estabelecem, de forma não menos importante, relações de poder que se projetam sobre o trabalho docente, muitas vezes restringindo as suas potencialidades, ou mesmo redirecionando

suas metodologias em prol de mecanismos de controle que definem parâmetros frequentemente universais de ensino e que não observam a escola enquanto espaço complexo onde múltiplos contextos socio-espaciais delineiam grandes diferenciações tanto dentro da própria escola, quanto entre distintas escolas.

Observa-se, no contexto das escolas públicas da rede estadual do Rio de Janeiro, a concretização desta problemática por meio de políticas educacionais centradas no Currículo Mínimo e nas avaliações (Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Rio de Janeiro – SAERJ) enquanto diretrizes de planejamento e avaliação a serem cumpridas, conjuntura esta que privilegia a dimensão factual dos conteúdos (ZABALLA, 1998) e anula a diversidade de sujeitos como referência para a construção metodológica das abordagens da Geografia Escolar, o que vem impedindo uma reflexão conjunta acerca do significado e da importância dos conteúdos geográficos.

Neste sentido, este trabalho visa, no âmbito dos conteúdos geográficos, discutir o planejamento e a avaliação frente à influência instituída pela política do Currículo Mínimo na rede estadual do Rio de Janeiro, cujas diretrizes vêm sendo criticadas pelos docentes enquanto supressoras da autonomia pedagógica para planejar e avaliar em vista da atenção às particularidades e à diversidade dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Metodologia

Para instrumentalizar esta análise, apresentaremos o debate em torno do planejamento e avaliação que vem sendo apresentado por diversos autores preocupados em compreender e discutir o papel destas cruciais etapas do processo de ensino-aprendizagem. Castellar (2012), Cavalcanti (2013), Esteban (2003), Libâneo (1994), Straforini (2004) e Zaballa (1998)

são alguns dos autores que elucidam esta questão à luz do campo teórico da educação, bem como dos conteúdos e da reflexão geográfica. Caberá, neste primeiro momento, compreender o que é o planejamento, suas instâncias e dimensões institucionais, seus principais objetivos no campo da Geografia escolar, seus problemas e principais questões, bem como as características do trabalho docente planejado. Acreditamos que uma reflexão inicial sobre a tarefa de planejar possa fornecer instrumentos teóricos e metodológicos que fundamentem o debate, logo em seguida, acerca dos desafios de avaliar. Não à toa, Libâneo (1994, p.221) justifica este princípio metodológico ao afirmar que “o planejamento é um meio para programar as ações docentes, mas é também um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação”.

Por fim, são apresentadas experiências partilhadas pelo autor durante os estágios ligados à Pesquisa e Prática de Ensino de Geografia, ao longo da Licenciatura, resguardadas na vivência do espaço escolar e na observação da diversidade de sujeitos presentes no processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, este trabalho concluir-se-á com a busca de um diálogo entre as reflexões propostas pelos autores do campo teórico da Educação e as experiências cotidianamente compartilhadas pelos professores na tentativa de compreender criticamente esta conjuntura e construir coletivamente as possibilidades de ação.

Resultados e Discussão

O planejamento escolar: Suas tarefas, instâncias e desafios

Ao começarmos um planejamento, mesmo em termos de nossa vida cotidiana, algumas perguntas quase sempre atravessam a tarefa de pensá-lo: Para que/quem planejar? Como planejar? Quais são os instrumentos que podem

tornar este planejamento executável e, até certo ponto, real? Que objetivos pretendemos atingir com este plano? Quanto tempo teremos para executá-lo?

A partir destes primeiros questionamentos, é possível entendermos o planejamento enquanto um processo de prever necessidades, onde perceber e pensar sobre o que é necessário ser realizado numa situação real e presente, ou ainda, previsto para futuras necessidades, são elementos essenciais à sua construção e possível êxito. Aqui, prever é perceber o que é possível fazer para que seja possível resolver situações, a partir de intenções teórico-práticas a fim de chegar a um agir concreto (MENEGOLLA e SANT’ANNA, 2002).

No campo da Educação, o planejamento, segundo Libâneo (1994),

É um guia de orientação, pois nele são estabelecidas as diretrizes e os meios de realização do trabalho docente. Como a sua função é orientar a prática, partindo das exigências da própria prática, ele não pode ser um documento rígido e absoluto, pois uma das características do processo de ensino é que ele está sempre em movimento, está sempre sofrendo modificações face às condições reais (LIBÂNEO, 1994, p.223).

A partir deste princípio, cabe compreender o papel do planejamento na ação e na prática docente, verificar a sua importância no processo de ensino-aprendizagem, caracterizar as suas diferentes instâncias e pensar os desafios do planejar. Dessa forma, transcorreremos, a partir de alguns princípios coordenados por Libâneo (1994, p.223), questões que asseguram o papel e a importância da atividade docente planejada, já que ela:

(1) assegura ao professor a realização de um ensino de qualidade, evitando a improvisação e a rotina, ao passo que confere ao profissional a habilidade de sintetizar a avaliar cientificamente uma situação real a ser trabalhada. Planejar, nesta conjuntura, “é

pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende atingir e como avaliar o que se pretende atingir” (MENEGOLLA e SANT’ANNA, 2002, p.21), ação está capaz de reger a ação docente de modo a não torná-la descoordenada, repetitiva, enfadonha e faltosa em aspectos necessários à aprendizagem, e ainda, de garantir unidade e coerência do trabalho do professor.

(2) possibilita o desenvolvimento de conteúdos, métodos e recursos didáticos exigidos e contextualizados pela realidade social dos sujeitos, de forma a direcionar a prática docente para a observação de distintos contextos sociais que, conseqüentemente, se refletem em particularidades do(s) espaço(s) escolar(es), bem como na diversidade de sujeitos envolvidos.

Já nos primórdios da institucionalização da Geografia na escola, quando alguns professores começavam a se preocupar em entender o papel da disciplina na formação dos sujeitos, Reclus (1906, em tradução publicada de 2010) destaca a importância de se considerar a diversidade escolar como fator-chave do processo de ensino-aprendizagem, ao salientar que:

Os ensinamentos diferem, portanto, para além de cada fronteira, a ponto de serem absolutamente opostos uns dos outros. Pátrias, religiões, castas, têm suas pretensas verdades que são pontos de partida de toda a educação, a chave da abóboda de todo o sistema. (RECLUS, 2010, p.11).

Ao pensar por estes caminhos, Zaballa (1998) ressalta que:

As aprendizagens dependem das características singulares de cada um dos aprendizes; correspondem, em grande parte, às experiências que cada um viveu desde o nascimento. (...) A forma como se aprende e o ritmo da aprendizagem variam segundo as capacidades, motivações e interesses de cada um dos meninos e meninas (...) Enfim, a maneira e a forma como se produzem as

aprendizagens são o resultado de processos que sempre são singulares e pessoais. (...) Disso decorre um enfoque pedagógico que deve observar a atenção à diversidade dos alunos como eixo estruturador (ZABALLA, 1998, p.34).

Neste movimento, as ideias de Cavalcanti (2012) são pertinentes à reflexão docente planejadora, quando afirma que o processo de tornar o aluno sujeito do seu processo de construção de conhecimento significareposicionar o papel do professor nas relações de ensino-aprendizagem, desenvolvendo, na função que lhe cabe, atividades considerando a escola como um lugar de encontro de culturas e, portanto, diverso. Dessa forma, reconfigurar a prática pedagógica em prol das exigências sociais e das experiências do aluno significa observar que

A diversidade em um sentido mais amplo, diz respeito às diferentes esferas da vida, tratando-se, assim, entre outras, da diversidade biológica, diversidade econômica, diversidade social, diversidade geográfica, diversidade cultural. Não se pode subsumir um tipo ao outro, tampouco pode-se deixar de destacar que a diversidade tem uma relação dialética e contraditória com a desigualdade, e que sua manifestação em sociedades como a brasileira é fortemente marcada por relações de poder centralizadas e por uma intensa desigualdade social. (CAVALCANTI, 2012, p.68)

Compreender a escola enquanto espaço onde se projetam relações de poder, a diversidade e a desigualdade contraditoriamente combinadas, significa, assim, depreender que

O planejamento é um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social. A escola, os professores e os alunos são integrantes da dinâmica de relações sociais. Tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade de classes. Isso significa que os elementos do

planejamento escolar – objetivos, conteúdos e métodos – estão recheados de implicações sociais e têm um significado genuinamente político. Por essa razão, o planejamento é uma atividade de reflexão acerca das nossas opções e ações (LIBÂNEO, 1994, p.222).

Assim, cabe entender as instâncias do planejar, cujas modalidades se aplicam ao âmbito da escola, do ensino e da aula, seguindo diretrizes cuja ordem de atuação e temporalidades são distintas. Nesta conjuntura, Libâneo (1994) nos mostra que o planejamento escolar está mais ligado a um contexto mais amplo, expressando orientações gerais que sintetizam as propostas que se expressam no projeto político pedagógico (PPP) da escola. Este tipo de planejamento demanda um levantamento sistemático acerca das particularidades econômicas, sociais, políticas e culturais da escola e dos alunos, bem como o estabelecimento de diretrizes gerais que norteiem os planos de ensino subsequentes e as estruturas administrativo-organizacionais da escola. Veiga (1995) aponta, neste sentido, que “a escola é o lugar da concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo, uma vez que necessita organizar o seu trabalho pedagógico com base em seus alunos” (VEIGA, 1995, p.11). Assim,

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um objetivo explícito, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto político pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo sociedade. [...] Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (VEIGA, 1995, p.13 - grifos do autor).

Em termos de planos de ensino, nos atém a noção de atuação docente para um período anual ou semestral, que demonstra unidades sequenciais com objetivos específicos, conteúdos e metodologias distribuídas por este tempo de trabalho. É este momento que Libâneo (1994) define como o ideal para que se aponte a justificativa da disciplina, ao apontar a importância e os objetivos a serem atingidos com os conteúdos, bem como os caminhos a serem percorridos para a sua execução. Ao tratarmos o campo metodológico da Geografia Escolar, o educando deve estar presente naquilo que está sendo planejado, enquanto participante ativo na produção do espaço geográfico, e, portanto, da construção dos conteúdos factuais (ZABALLA, 1998) da disciplina. Dessa forma,

O conceito de realidade ou imediato concreto – o que na Geografia vamos chamar de lugar – não pode ser entendido como uma categoria ou uma entidade que se encerra em si. [...] o papel do professor é auxiliar na construção desse todo articulado presente no lugar. [...] Esse ensino só será transformador na medida em que o lugar possibilite ao aluno o estabelecimento das relações desse com o mundo (STRAFORINI, 2004, p.92-93).

Já o plano de aula, ainda segundo Libâneo (1994), é a previsão de conteúdos e métodos para uma aula, quem tem um caráter bastante específico e um espaço de tempo variável. Neste momento, cabe ao professor desenvolver os objetivos que desdobram cada conteúdo, sua sistematização e aplicação na dinâmica da aula.

Por este viés, Zaballa (1998) destaca questões atreladas à formação integral dos estudantes, que, para além da aprendizagem cognitiva, se detêm às noções de autonomia, equilíbrio pessoal e experiências vividas, variantes fundamentais para a construção das relações sociais entre os sujeitos, bem como de um processo educacional realmente comprometido em formar o cidadão.

Neste sentido, o autor ressalta o papel da intervenção pedagógica na direção (I) da sua influência na formação dos alunos, ao organizar aulas, recursos didáticos, incentivos e objetivos a que se deseja atingir; (II) do compromisso com os sujeitos no desprendimento das restrições impostas aos conteúdos, de forma a apresentá-los com objetivos que também estejam baseados em outras capacidades que transpassam as cognitivas, principalmente em termos de desenvolvimento das competências e habilidades que, ainda conforme Zaballa (1998), nunca aparecem de forma explícita nos planos de ensino, nomeadamente as capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social; (III) das formas do planejar, ressaltando a importância de incorporar as dimensões do saber, do saber fazer e do ser no mundo, assumindo, portanto, também as dimensões procedimentais e atitudinais no processo de ensino-aprendizagem, de maneira a organizá-lo em comprometimento com a cidadania, ao introduzir elementos que ressignificam os atores envolvidos.

A partir destas premissas, o autor explicita a importância que a tipologia dos conteúdos assume nos processos de ensino-aprendizagem, apontando a necessidade de planejamentos que não se atenham somente à dimensão factual do saber, presa ao caráter da singularidade e da descrição/conhecimento de fatos, acontecimentos, dados e conceitos, matriz esta que se constitui como base da maioria das propostas de ensino. Cabe aqui também apontarmos a importância dos conteúdos procedimentais, ou seja, aqueles ligados à instrumentalização do saber, do saber fazer. Não obstante, além destas duas primeiras instâncias, é fundamental introduzirmos também a dimensão dos conteúdos atitudinais, isto é, a do ser no mundo, a de trazer aos sujeitos a oportunidade de, frente aos conhecimentos adquiridos, se posicionarem, construir seus valores, seus modos de vida, sua cultura, seus diálogos e discordâncias com estruturas sociais pré-existentes e, no transcorrer do processo, sua cidadania.

Neste sentido, Freire (1980), à medida que sua crítica apresenta possibilidades para a chamada educação bancária, em que os alunos recebem passivamente o conhecimento previamente selecionado pela sociedade – questiona o papel meramente regulador da educação e desloca o processo de ensino-aprendizagem em direção à autonomia dos seus atores. Compreende-se, à luz da complexidade e da não-estaticidade dos fenômenos geográficos, que a educação, e em particular a Geografia Escolar, devem e podem, ao passo que detém poderosos elementos para tal,

Proporcionar a construção de conceitos e conhecimentos que permitam ao aluno compreender o seu presente e pensar o seu futuro com responsabilidade, ou ainda, preocupar-se com o futuro através do inconformismo com o presente. [...] Ao desenvolvermos uma Geografia que analise a realidade social do sujeito, permitindo a compreensão do espaço não como algo estático que só existe para ser descrito, mas como uma realidade que está sendo construída pelo homem, encaminharemos a compreensão dos fenômenos geográficos como processos em movimento, historicamente caracterizados por mudanças qualitativas e quantitativas (STRAFORINI, 2004, p. 51-52).

Acredita-se, assim, na necessidade e na potencial capacidade da Geografia em abarcar de forma crítica a realidade do aluno ao seu método, planejamento e prática pedagógica, no sentido de permitir aos sujeitos a oportunidade de compreendê-la e construir a cidadania verdadeira e atuante, respaldada no papel da educação como instrumento de libertação para pensar a realidade de outra forma.

Planejar e avaliar: diálogos, tensões e desafios apresentados pela experiência do estágio em ensino de Geografia

Uma vez apresentados os parâmetros da ação docente norteados pelo planejamento

em suas diferentes modalidades, cabe, neste momento, dialogar e ressignificar as propostas do ensino frente aos instrumentos de avaliação e regulação que estão presentes no cotidiano escolar. Neste sentido, Libâneo (1994) aponta os principais requisitos ao planejamento: os objetivos e tarefas da escola democrática, as exigências dos planos e programas oficiais, as condições prévias dos alunos para a aprendizagem; os princípios e as condições do processo de transmissão e assimilação ativa dos conteúdos.

A finalidade da escola deve ser ensinar a pensar e atuar de maneira inteligente e livre (ZABALLA, 1998, p.149). Para tal, é oportuno destacar, em contraposição, que as próprias instituições escolares têm estado restritas em sua autonomia perante às exigências dos planos e programas oficiais e externos de ensino e avaliação, que restringem possibilidades de elaboração dos métodos próprios de organização dos conteúdos do processo de ensino-aprendizagem por parte de cada docente, em face das peculiaridades de cada região, de cada escola, de cada grupo social e de cada sujeito, trajetórias metodológicas estas que perpassam por todas as instâncias do planejamento.

Dois professores de Geografia da Educação Básica¹, A e B, regentes dos estágios supervisionados realizados pelo autor durante a Licenciatura em Geografia, partilham suas experiências e suas reflexões perante esta conjuntura.

O professor A relata que, no momento em que nos propomos a entender este contexto a partir da realidade docente nas escolas públicas estaduais do Rio de Janeiro, demonstra-se como a autonomia pedagógica vem sendo suprimida, ao passo que políticas educacionais apoiadas em parâmetros curriculares estaduais – neste caso, o chamado Currículo Mínimo – e

¹ A identidade dos professores está preservada de forma a não expor diretamente suas figuras profissionais a possíveis retaliações por parte dos gestores educacionais.

em processos avaliativos externos – a prova SAERJ – determinam não só indicadores educacionais nem sempre fidedignos, mas também políticas salariais e destinação de verbas obedecendo ao critério meritocrático. Neste sentido, Gentili (apud Straforini, 2004, p.40) aponta que o princípio do meritismo é, fundamentalmente, uma norma da desigualdade. Segundo o docente, superar o desafio da desigualdade se constitui como um dos grandes desafios atuais para autonomia do planejamento e da avaliação no âmbito da rede estadual de ensino.

De forma não menos importante, a professora B relata ser necessário recontextualizar o papel dos atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. A experiência da observação de discursos característicos de uma prática docente não comprometida com os sujeitos-alvo do seu trabalho nos fornece alguns elementos de análise que auxiliam a compreensão desta demanda. Quase sempre, ouvimos indagações e lamentos de professores que deslocam a responsabilidade de todo o processo de ensino-aprendizagem exclusivamente para os alunos, culpando-os pelo seu insucesso. Tais falas, que frequentemente aparecem no ambiente de uma sala de professores de uma escola pública, foram vivenciadas ao longo da trajetória dos estágios em ensino de Geografia. Mas será que a culpa é realmente só do aluno? Será que o desestímulo do docente não é um fator relevante para o fracasso dos objetivos? Isentar-se da responsabilidade de um processo pelo viés da autoridade docente é o melhor caminho? – questiona ela.

Neste contexto, professora B verifica que os precursores de uma culpa projetada sobre os alunos sejam justamente estes instrumentos externos de planejamento e avaliação, meramente preocupados em mensurar indicadores e que, ora instituídos nas escolas, fundamentam-se “nessa concepção de que saber e não-saber são excludentes e na perspectiva de substituição da

heterogeneidade real por uma homogeneidade idealizada” (ESTEBAN, 2003, p.16).

Por estes caminhos, estes professores elucidam a necessidade de revermos o processo de planejamento e avaliação enquanto “partes de um movimento articulado pelo compromisso com o desenvolvimento de uma prática pedagógica comprometida com a inclusão, com a pluralidade, com o respeito às diferenças, com a construção coletiva” (ESTEBAN, 2003, p.16-17).

Considerações Finais

Articular possibilidades coletivas e individuais de ação e preservar a autonomia da escola são alguns caminhos apontados por professores enquanto fomentadores de uma prática docente realmente preocupada com a formação dos sujeitos e com a construção de plenos cidadãos, de maneira a torná-los agentes ativos da sua história, tarefa esta que se constitui como uma das mais importantes no processo de ensino-aprendizagem, bem como nos desafios do planejar e do avaliar.

A possibilidade e o compromisso com o futuro destes sujeitos na plenitude da sua diversidade nos convidam ao trabalho. É difícil? É. Mas quem disse que planejar e avaliar são tarefas fáceis? São árduas porque são desconhecidos os seus resultados (ESTEBAN, 2003, p.19). E esta não é uma inquietação exclusiva de quem pensa e executa o trabalho docente. Ela é de todos nós, cotidianamente, quando nos dispomos a planejar e refletimos acerca da subjetividade impregnada nos processos avaliativos.

BIBLIOGRAFIA

CAVALCANTI, L. S. Ensino de Geografia e diversidade: Construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. (org.) Educação geográfica: teorias e práticas docentes. 3 ed. – São Paulo: Contexto, 2012. (Novas abordagens,

Geosp, v.5)

ESTEBAN, M. T. A avaliação no cotidiano escolar. In: ESTEBAN, M. T. (org.) Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos. 5 ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FREIRE, P. Conscientização. São Paulo: Moraes, 1980.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994.

MENEGOLLA, M.; SANT' ANNA, I. M. Por que planejar? Como planejar? Currículo, Área, Aula. 12 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RECLUS, E. O Homem e a Terra: Educação. São Paulo: Editora Imaginário, 2010.

STRAFORINI, R. Ensinar Geografia: O desafio da totalidade mundo nas séries iniciais. São Paulo: Annablume, 2004.

VEIGA, I. P. A. (org.) Projeto político-pedagógico da escola: Uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995.

ZABALLA, A. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SOBRE A GEOGRAFIA ACADÊMICA E A GEOGRAFIA ESCOLAR

Anna Cristina Corrêa Silveira
annacc_s@hotmail.com

Valéria de Oliveira Roque Ascenção
valeriaroque@gmail.com

RESUMO

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado que visa identificar, em posições curriculares de cursos de licenciatura em Geografia, relações entre conhecimentos da Geografia Acadêmica e a constituição do conhecimento pedagógico do conteúdo - PCK, de Lee Shulman (1986a) de futuros docentes geógrafos. Com esse fim, inicia-se com a busca de esclarecimentos conceituais acerca das noções de Geografia Acadêmica e Geografia Escolar. Tem-se por princípio que os saberes que serão apropriados pelos futuros docentes quando do trabalho em escola básica, articulam-se com os conhecimentos que lhes são ensinados no período da graduação nas Universidades e que se encontram, igualmente, presentes nas disciplinas que compõem os currículos Universitários. Deste modo, o objetivo principal do trabalho neste momento se dá em identificar os elementos que constituem a Disciplina Acadêmica e Escolar da Geografia. A metodologia tem por base a pesquisa bibliográfica que, acredita-se, permitirá cotejar compreensões acerca dos conhecimentos acadêmicos e dos conhecimentos escolares. A reflexão preliminar que trazemos coadunam em discussões que alcançam as diferenças entre as disciplinas acadêmicas geográficas e as disciplinas escolares geográficas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Geografia Acadêmica, Geografia Escolar

Introdução

Neste trabalho apresentamos discussões que tramintam, primeiramente, entre o significado das disciplinas escolares e universitárias. Para, em um segundo momento, aprofundarmos nossas discussões acerca da Geografia nesse contexto: Escolar e Universitário. Nosso trabalho, portanto, diante das discussões apresentadas, pontua e discute as diferenças que se encontram presentes naquilo que constitui a disciplina escolar e universitária,

enfatizando a posição da Geografia neste cenário. Desta forma, veremos, ao longo do trabalho, que os conhecimentos geográficos das disciplinas escolares não são os mesmos conhecimentos geográficos das disciplinas acadêmicas. Eles possuem intensidades, finalidades, complexidades e composições diferentes.

Reconhece-se que existem várias geografias e, que todos são livres para se alinhar a qualquer uma delas, no entanto, acredita-se que alguns caminhos podem ser comuns e, deste modo, devem ser considerados na

construção do raciocínio geográfico. Conforme Callai (2006, p. 255), “Ao fazer qualquer reflexão sobre a formação dos profissionais de educação, é fundamental que se tenham claros dois aspectos: o significado do que é professor e do que é ciências (disciplina/matéria) que ele trabalha”.

Apresentamos, então, em nosso trabalho que a ciência de referência (acadêmica) não equivale os seus conhecimentos para o ambiente do ensino básico (escolar). Com a Geografia o caminho é o mesmo, ou seja, a ciência geográfica possui conhecimentos com significados diferentes para as disciplinas, escolares e acadêmicas, que os professores trabalham.

Podemos notar, a partir disso, que a fragmentação da Geografia não se dá somente em dois lados: Geografia Física e Geografia Humana. A fragmentação vai além, sendo presente em conteúdos que são constituídos de uma determinada maneira e com uma determinada finalidade nas Universidades e nas Escolas.

Acreditamos que só é possível entender os conceitos necessários no processo de aquisição do conhecimento, seja ele geográfico ou não, quando os saberes presentes nos currículos são compreendidos, visto que são eles que contribuem para a formação dos conceitos estruturados de um determinado conhecimento. Assim, acreditamos que só é possível saber os conceitos geográficos através dos conhecimentos que se encontram presentes nos currículos (escolar ou universitário).

Neste trabalho, nosso debate se faz, portanto, em conhecer o encontro/confronto dado entre a Geografia Acadêmica e a Geografia Escolar, isto é, entre os conhecimentos que se fazem presentes nos currículos de Geografia das Escolas e Universidades.

Para iniciar as discussões acerca dos conhecimentos curriculares em diferentes níveis, temos Chervel (1990) e Goodson (1990) trazendo apontamentos sobre as estruturas basilares distintas dos conhecimentos que

compõem os currículos escolares e universitários. Ao passo que em um segundo momento, temos autores como Goodson (1990; 1995; 1997), Garnett (1969), Gomes (2010), Gonçalves (2011), dentre outros discutindo a situação da Geografia e os conhecimentos geográficos neste cenário curricular das Escolas e Universidades.

Metodologia

Nossa caminhada: (1ª) Levantamento bibliográfico do referencial teórico; (2ª) Estudo das bases epistêmicas e estruturais que configuram a denominada Geografia Acadêmica. Tendo autores como: Chervel (1990; 2010); Gomes (2010); Goodson (1990; 1995; 1997); Gonçalves (2011) que falam sobre as disciplinas escolares e acadêmicas, de forma geral e, também, da geografia.

Discussões e reflexões desenvolvidas

Estudos mostram que a Geografia não iniciou o seu percurso como conhecimento Universitário, mas, sim, Escolar. “No final do século dezenove, a geografia estava começando a garantir um lugar nos currículos das escolas. A matéria estava emergindo das dores iniciais do parto, quando parecia ser apenas um pouco mais que uma monótona coleção de fatos e cifras geográficas [...]” (GOODSON, 1990, p. 236). Goodson nos conta que somente no final dos anos 1880 e 1890 que a Geografia se fez presente nos currículos escolares. Sendo que nesta época não existiam professores formados em Geografia, mas que com o passar do tempo começou a surgir ‘professor especialista’ não diplomado que era capaz de ensinar Geografia nas escolas da época.

Esse rótulo de “não diplomado” ressaltava que a geografia continuava fora das Universidades. Não existiam docentes geógrafos nas

escolas, porque não existiam Universidades que os formassem, isto é, não existiam cursos de Geografia nas Universidades. Essa situação fez com que H.T. Mackinder formulasse a seguinte questão em 1887: “Como é que a Geografia poderia se tornar uma disciplina”? Ou seja, como é que a Geografia poderia, enfim, fazer parte da Universidade? Assim como nos conta Goodson (1990, p. 237), Mackinder estava convencido que “a demanda por uma Geografia acadêmica a ser ensinada nas universidades podia ser gerada apenas através do estabelecimento de uma posição mais acreditada nas escolas”. Notava-se, ainda nesta época, que a Geografia não era, por completo, uma ciência alvo de manifestações positivas e total relevância nas escolas. Existiam membros escolares, por exemplo, que não viam tanta importância em se ensinar Geografia para os alunos. Para superar essa dificuldade era necessário, então, na visão de Mackinder, que a Geografia nas escolas estabelecesse sua credencial tanto no aspecto intelectual quanto no pedagógico. Contextos históricos apontam que:

Nas escolas elementares, a geografia foi rapidamente vista como fornecendo possibilidades utilitárias e pedagógicas na educação das crianças da classe operária. Portanto, a fixação da matéria cresceu consideravelmente no período que se seguiu ao Education Act de 1870. Em 1875, a “geografia elementar” foi adicionada à lista principal de “matéria aula” a serem objeto de exame nas Escolas Elementares (GOODSON, 1990, p. 237).

O tempo em questão para a Geografia ganhar importância foi dado em pequenos passos:

“Dada a base limitada no setor escolar elementar e secundário, os promotores da geografia começaram a traçar planos para uma associação da matéria. Assim, em 1883 a Geographical Association foi fundada: “para estimular o conhecimento da geografia e o ensino da geografia em todas as categorias de instituições educacionais,

desde a escola preparatória até a universidade, no Reino Unido e no exterior”. A formação de uma Associação em 1893 foi extremamente bem cronometrada e rapidamente começou a operar como um “lobby” ativo para a matéria. Dois anos mais tarde, a Bryce Commission elaborou um relatório e suas recomendações foram incluídas no Education Act de 1902. Além disso, a legislação do Ensino Secundário de 1904 efetivamente definiu as matérias tradicionais a serem oferecidas nas escolas secundárias; a inclusão da Geografia na Legislação foi um marco importante em sua aceitação e reconhecimento e no amplo estabelecimento de exames externos em geografia nas escolas secundárias (GOODSON, 1990, 237)”.

Nota-se que com o passar dos anos se configurou tentativas de se solidificar a Geografia em todas as suas abrangências – do nível básico ao nível superior. Além disso, a tentativa era de torná-la um conhecimento pensado, produzido somente por geógrafos, visto que quando surgiu nas escolas e, até mesmo, nas universidades ela era uma disciplina articulada por pessoas que não tiveram uma formação em Geografia. “(...) o ensino de geografia deve estar exclusivamente nas mãos de geógrafos treinados e as universidades devem ser encorajadas a estabelecer escolas de geografia ‘onde os geógrafos possam ser formados’” (GOODSON, 1990, p.238).

No início do século XX a inexistência de uma formação específica em Geografia tornava o ensino, nas escolas, por vezes razo e embasado em generalizações diversas. “O problema central, portanto, continuava sendo o do estabelecimento de departamentos nas universidades onde ‘geógrafos podiam ser formados’ (...)” (GOODSON, 1990, p. 240).

Com o crescimento da Geografia nas escolas – o número de escolas que começaram a instituir a Geografia nos seus currículos deu-se em gradativo aumento -, mais pressão sobre as universidades para que estas treinassem especialistas em Geografia foi

se instalando (GOODSON, 1990). Wooldridge, citado por Goodson (1990, p. 240) é enfático ao dizer que os escalões mais baixos era o principal limiar que deveria ser transposto para que, finalmente, esta ciência se tornasse presente nos currículos universitários. “Tem-se afirmado que se a geografia deve ser ensinada nas escolas, ela deve ser aprendida nas universidades”.

A partir de 1945 tornar-se consolidada e aceita a Geografia dentro do ambiente universitário. “Nessa altura, estabeleceram-se departamentos de Geografia na maior parte das universidades e a matéria tinha um centro reconhecível de identidade (...) (GOODSON, 1990, p.241)”.

Nas universidades, houve um avanço sem paralelos no número de professores e no âmbito do trabalho nos departamentos de geografia. Só na Universidade de Londres, existem agora seis cadeiras, quatro das quais de criação relativamente recente. Os estudantes, tanto da graduação quanto de pós graduação, são agora em maior número como jamais antes. Muitos dos departamentos de educação das faculdades e universidades estão tendo parte integral nesse progresso: os empregadores estão agora compreendendo o valor da amplitude de um treinamento universitário em geografia; e o Governo recentemente elevou o status da geografia em seus concursos superiores. Na verdade, em toda parte podemos ver sinais de que, finalmente, a geografia está forçando sua completa aceitação como uma disciplina principal nas universidades e de que os geógrafos são bem vindos no comércio, na indústria e nas profissões, porque eles são homens e mulheres vem educados (GOODSON, 1990, p. 241)

Com o reconhecimento e solidificação da Geografia nas universidades, novos problemas, de outras esferas, surgiram. A partir do momento em que a Geografia tornou-se uma matéria pensada, especialmente, por especialistas da área surgiu, de maneira gradativa, uma insatisfação daqueles que estavam nas escolas. “O controle crescente da Geo-

grafia por especialistas da universidade claramente colocava problemas para a matéria na escola. Para recapturar a ideia de utilidade e relevância dos tempos iniciais a matéria teria que focalizar mais as necessidades do estudante médio (...)” (GOODSON, 1990, p.242). A partir do momento em que a Geografia tornou-se uma ciência pensada e articulada por especialistas que se encontravam nas universidades, percebe-se certo distanciamento no olhar para as escolas básicas.

Em 1970, finalmente, a Geografia findou, de vez, sua longa caminhada em direção a Universidade, isto é, a se tornar uma disciplina acadêmica. O que fez com que o futuro geográfico fosse discutido e determinado não nas salas de aula das escolas básicas, mas, sim, nas discussões dos intelectuais da universidade (GOODSON, 1990).

Percebe-se que a Geografia, em nível escolar e universitário, foi transposta em diversas alterações até se consolidar. Essas alterações refletem na maneira como é construído e colocado em prática o currículo (seja ele qual for). É por isso, que se denomina o currículo em uma construção histórica - em que se encontram conflitos sociais, ambiguidades e rupturas. Refuta-se a ideia, então, de que a construção social e histórica do currículo não se faz em algo dado como pronto e acabado. Pois, se assim fosse, seria apenas alvo de reproduções e mistificações da forma e do conteúdo. O currículo é, portanto, “multifacetado, construído, negociado, renegociado em vários níveis e campos” (GOODSON, 1995, p. 67). Goodson (1995) diz, a partir disso, que governos centrais, burocracias educacionais, comunidades universitárias são agentes que controlam o currículo:

A batalha para definir um currículo envolve prioridades sociopolíticas e discurso de ordem intelectual. A história dos conflitos do passado em relação ao currículo precisa, portanto, ser recuperada. Caso contrário, os nossos estudos sobre escolarização deixarão sem questionamento e sem análise

uma série de prioridades e hipóteses que foram herdadas e deveriam estar no centro do nosso esforço para entender teoricamente e operacionalizar na prática a escolarização (GOODSON, 1995, p. 113).

Sem recorrer de maneira específica ao currículo de Geografia – seja ele escolar ou universitário -, Goodson (1997) demonstra algumas das relações que se fazem presentes no currículo como um todo:

Na última década, na Europa, América do Norte e Austrália foram realizados muitos estudos sobre as disciplinas escolares. Estes estudos mostraram que o currículo está longe de ser uma unidade construída desapaixonadamente e é, de fato, um terreno de grande contestação, fragmentação e mudança (...) (GOODSON, 1997, p.27).

Acreditamos que as explicações aqui já consideradas por Goodson (1990; 1995) demonstram de maneira enfática que a formação dos conteúdos do currículo não são manifestações avulsas, sem qualquer tipo de articulação ou de interesse. Incluímos nesta concepção a formação curricular acadêmica geográfica, que é parte do nosso objeto de estudo. Como nos lembra Goodson (1997), o currículo não pode ser visto como algo natural, sem demais intenções.

Uma história do currículo também não pode cair na armadilha de olhar para o processo de seleção e de organização do conhecimento escolar como um processo natural e inocente, através do qual acadêmicos, cientistas e educadores desinteressados e imparciais determinariam, por dedução lógica e filosófica, aquilo que é mais conveniente ensinar às crianças e aos jovens. Neste sentido, é importante desconstruir o processo de fabricação do currículo, de forma a mostrar as opções e os interesses que estão subjacentes a uma determinada configuração do plano de estudos e das disciplinas escolares (GOODSON, 1997, p.10).

É imprescindível notar que “(...) o currículo escrito é o testemunho público e visível das

racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (GOODSON, 1997, p. 20). Em suma, nota-se que o currículo escrito – independente do nível – proporciona um documento, um mapa para a estrutura que se faz institucionalizada da educação. Ele fixa os parâmetros importantes para a prática da maior parte das salas de aula de ensino (mesmo que não seja sempre, que não seja em todas as ocasiões ou em todas as salas de aula).

Gonçalves (2011) dialogando com ideias de Chervel (1990) e de Goodson (1990; 1995; 1997), infere que a escola é composta de uma cultura particular, o que também se faz evidente nos estudos da Geografia - que, igualmente, entoam, particularidades quando produzidos nas escolas e nas universidades. O que isso nos diz é que a Geografia Escolar é composta de histórias particulares, que se configuram de outra maneira em relação à Geografia Acadêmica. Assim, a Geografia Escolar é tangida tanto por aquelas amarras institucionais (sistemas de escolarização) e disciplinares (ciências de referência), quanto pela particularidade de cada escola, de cada lugar-mundo, de cada interlocução de sujeitos inseridos nos contextos de ensino (Gonçalves, 2011).

Dito isso, evidencia-se que as questões sobrepostas às escolas devem ser avaliadas em um campo investigativo próprio, isto é, diferente do campo acadêmico. Relembrando Chervel (1990) mais uma vez, diante destes aspectos, vemos que as disciplinas escolares não podem, de maneira alguma, serem consideradas um reflexo ou vulgarização das ciências de referência (da academia). É preciso que fique claro, portanto, que a Geografia Escolar não é uma simples síntese da Geografia Acadêmica e que estas são, particularmente, diferentes.

Para Gonçalves (2011) e Chervel (1990) existe uma questão crucial que emerge nesta ruptura entre a disciplina escolar e a disciplina acadêmica: “a tarefa pedagógica”. Basicamente isso nos diz que existem

desvios entre as disciplinas escolares e as disciplinas acadêmicas - ou como Gonçalves (2011) recorda: entre as disciplinas escolares e às ciências. Tais desvios dizem que os conhecimentos que são ensinados ao público jovem (escolar) não requerem se apresentar na sua pureza e integridade. É assim, então, que aparece a tarefa pedagógica, que tem como função arranjar métodos (metodologias) aos alunos para que eles consigam entender algo que seja dos conhecimentos científicos. Chervel (1990) chama isso de uma separação da história cultural da humanidade (as ciências, em si) pela história da pedagogia.

Em relação a Geografia é como se as teorias sobre o clima que são ensinadas nas escolas, não compusessem, puramente, expressões da ciências geográfica dita de referência, mas, sim, conhecimentos de uma própria sócio-gênese que foi gerada pelo próprio sistema escolar, na escola e para a própria escola (Gonçalves, 2010). Ou que, por exemplo, as teorias sobre a população apreendidas pelos alunos na escola não sejam as verdadeiras teorias abordadas na universidade - direcionando à escola com um sistema de ensino e conhecimento próprio, exclusivo.

A percepção que temos de Chervel (1990) é que ele compreende de maneira evidente as diferenças entre o ensino escolar e o acadêmico, preocupando-se com as finalidades que se encontram inseridas nas escolas e alertando com perguntas: em qual lado posicionamos os objetivos, intenções, desejos de ensino? Por que a escola se encontra a ensinar o que ensina? Para ele é fundamental desenvolver este tipo de questionamento, de indagação nos estudos e discussões sobre ensino, para que saibamos que a universalidade do conhecimento não é a mesma em todos os espaços (escolares) e em todos os tempos (históricos).

Estas questões alertadas por Chervel (1990) se unem às críticas postas por Gonçalves (2011), quando ela questiona a

postura da escola em ensinar algo que satisfaça os poderes e interesses públicos e não algo que seja, de fato, conhecimento da ciência de referência.

Em suma, tem-se a seguinte divisão de concepção de ensino, através das ideias de Chervel (1990): 1) Ensino Superior - responsável por transmitir diretamente o saber, sendo que o mestre (quem ensina) não leva em conta a necessidade de adaptar ao seu público os conteúdos de acesso difícil, ou seja, que o conteúdo, em si, é tomado como uma invariante para os [estudantes]; 2) Ensino Primário/Secundário - que é uma mistura de conteúdo cultural e formação de espírito, sendo as disciplinas modos de transmissão cultural que se dirige aos [alunos].

O conteúdo de uma disciplina escolar, como consta em Gomes (2010), é uma forma sistematizada de conhecimentos legítimos pela sociedade que são ensinados na escola. São saberes identificados como relevantes que devem estar presentes para as gerações por meio da escola. Gomes (2010) assim como Chervel (1990) e Gonçalves (2011), demonstra que os conhecimentos presentes na escola não se fazem exclusivamente pelos conhecimentos presentes nas universidades. Identificamos que estes três autores, de alguma maneira, conversam sobre suas ideias ao demonstrarem que na escola os conhecimentos presentes não se restringem aos conhecimentos acadêmicos, mas, sim, a conhecimentos legítimos da sociedade, da própria escola, de normas feitas por gestores, de parâmetros curriculares, dentre outros.

Nosso trabalho é enfático ao demonstrar que os conhecimentos (sendo geográficos, ou não) presentes nas escolas não são equivalentes aos conhecimentos acadêmicos. O entendimento dessas diferenças tem o propósito de nos permitir identificar, mais adiante, se os conhecimentos geográficos acadêmicos, a partir de uma proposição escolar, contribuem para o conhecimento pedagógico do conteúdo - PCK, Shulman (1986a).

Posto isto, encerra-se, parcialmente, as discussões apresentadas, acreditando que, em alguma medida, as diferenças compostas no ensino acadêmico e no ensino básico, assim como na Geografia Acadêmica e na Geografia Escolar são diferenças evidentes.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. (2006) Projetos interdisciplinares e a formação do professor em serviço. In: PONTUCHKA, Nidia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino (Org.). Geografia em perspectiva. São Paulo: Contexto. p. 255-259.

CHERVEL, André. (1990) História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. Teoria & Educação. Porto Alegre (RS), v. 2. p. 177-229.

DAVID, T. (1973) Against geography, in: BALE, D., GRAVES, N. & WALFORD, R. (Eds.) *Perspectives in Geographical Education*, pp.12-13 (Edinburgh).

GARNETT, A. (1969) Teaching geography: some reflections, *Geography*, 54. p.36.

GOMES, Daniel Mendes. A Geografia ensinada: mudanças e continuidades do conhecimento geográfico escolar (1960 – 1989). 2010. p. 127. Mestrado em Educação: História Política, Sociedade. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC-SP. São Paulo, 2010. Disponível em: http://www.sapientia.pucsp.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=10650.

GONÇALVES, Amanda Regina. (2011) A Geografia Escolar como Campo de Investigação: História da disciplina e cultura Escolar. *Revista Bibliográfica de Geografia y Ciencias Sociales*. Vol. XVI, nº 905, 15 de enero de 2011

GOODSON, Ivor. (1990) Tornando-se uma matéria acadêmica: padrões de explicação e evolução. Teoria & Educação. Porto Alegre (RS), n. 2. p. 230-254.

GOODSON, Ivor. (1995) Currículo: teoria e história. Petrópolis: Vozes.

GOODSON, Ivor. (1997) A Construção Social do Currículo. Lisboa: Educa.

HONEYBORNE, R. C. (1954) Balance in geography and education, *Geography*, Vol. 34, nº 184.

MACKINDER, H.T. (1887) On the scope and methods of geograph, *Proceedings of the Royal Geographical Society*, Vol. IX.

SHULMAN, L. S. Paradigms and research programs for the study of teaching. In: WITTROCK, M. C. (Ed). *The Handbook of Research on Teaching*. 3rd. Edition. New York: Macmillan, 1986a.

O LEGADO DOS PCNS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Mugiany Oliveira Brito Portela
Doutoranda IESA/UFG
mugiany@yahoo.com.br

Lana de Sousa Cavalcanti
Orientadora IESA/UFG
ls.cavalcanti@uol.com.br

RESUMO

O presente artigo apresenta a seguinte questão principal: em que medida pode ser construído o ensino de Geografia na educação básica, ao se considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais? Tal questionamento suscitou o objetivo geral de compreender como os PCNs podem influenciar o ensino de Geografia e, nessa perspectiva, os objetivos específicos: conhecer o que é esperado da educação básica e identificar quais conhecimentos os PCNs consideram importantes para o ensino de Geografia. Para tanto foram realizadas leituras e análises sobre os documentos que norteiam e fundamentam a educação básica brasileira, bem como, outros autores que dialogam com essa temática. Constatou-se que a construção da ideia de educação básica é anterior ao projeto proposto pela constituinte atual. Também ficou evidente que, nos PCNs, o ensino de Geografia deve contemplar diferentes conceitos e conteúdos, contudo, as categorias de lugar, paisagem e território estão mais presentes e se estendem como objeto de trabalho desde o documento que trata do ensino fundamental até o que trata do ensino médio. Apesar disso, em alguns momentos, pode-se fazer a crítica de que os documentos colocam à margem alguns aspectos teóricos e metodológicos importantes para um ensino significativo.

Introdução

Entender o que se espera da educação básica significa aguçar alguns critérios possíveis de análises que se tornam opções de abordagens e estudos. Ou seja, pode-se pensar o que se espera da educação básica a partir de vários pontos de vista: dos alunos ou dos professores; da escola ou da comunidade; das instâncias não-governamentais, internacionais ou do próprio governo; do que propõem os sindicatos; do que pensam os que não estudaram; e, ainda, dos que foram sujeitos diretos da introdução

da educação básica no sistema educacional brasileiro. Seriam necessárias várias pesquisas para atender a todas essas possibilidades, por isso optou-se por desenvolver esse artigo considerando a educação básica nos moldes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBN (BRASIL, 1996), que fundamenta os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Com base nessa premissa, algumas questões surgem, dentre elas: em que medida pode ser construído o ensino de Geografia na educação básica, ao se considerar os Parâmetros Curriculares Nacionais? Como

se deu a construção da ideia de educação básica no Brasil? Qual o legado dos PCNs para o ensino de Geografia? Tais questionamentos suscitaram o objetivo geral, de compreender como os PCNs podem influenciar o ensino de Geografia, e, nessa perspectiva, os objetivos específicos: conhecer o que se espera da educação básica e identificar quais conhecimentos os PCNs consideram importantes para o ensino de Geografia.

Metodologia

Para atender aos objetivos propostos, corrobora-se Vygotsky (2000), ao afirmar que o pensamento é construído, portanto, faz parte de um processo. Nesse aspecto, foram feitas leituras dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998a, 1998b, 2000a e 200b), buscando entender como foram pensados os conteúdos para o ensino de Geografia na educação básica, de acordo com os preceitos dos órgãos oficiais que a regulamentam e, na mesma medida, dialogar com outros autores que estudam essa temática.

O que se espera da educação básica: histórico e consequências para o modelo atual

Em princípio, é importante lembrar o contexto histórico marcado por alguns momentos que influenciaram, sobremaneira, o formato atual do sistema educacional brasileiro. Ao referir-se a esse andamento da educação brasileira, há que se remeter, mesmo que de forma generalizante, aos contextos de 1930, 1960 e 1990 (o que parece configurar ciclos de trinta anos) para compreender como se construiu o pensamento do que seria a escola básica.

Ressalta-se que, anterior à década de trinta, não existia no Brasil um sistema regular de ensino garantido pelo poder público que abarcasse todo o território nacional,

mas sim o forte desejo de serem estabelecidas práticas educacionais que permitissem o acesso livre e gratuito a uma educação comum a todos. Disso surtiu uma inquietação por parte de alguns intelectuais acerca de uma educação democrática. As discussões foram tomando fôlego e criou-se, conseqüentemente, a possibilidade de formular leis que imputassem, sobretudo, ao poder público, a responsabilidade de fornecer um sistema educacional de acordo com os moldes adequados.

No que diz respeito ao projeto de educar o povo brasileiro, uma das primeiras medidas foi a criação, em 1930, do Ministério da Educação, com o nome de Ministério da Educação e Saúde Pública, o qual desenvolvia algumas atividades, tais como: saúde, esporte, educação e meio ambiente. Por outro lado, os assuntos ligados à educação eram da responsabilidade do Departamento Nacional do Ensino, vinculado ao Ministério da Justiça (BRASIL, 2015).

Conforme Vidal (2013), na década de trinta, o cenário do país foi marcado pela busca de uma escola acessível e gratuita a todos. Isso motivou a produção do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, assinado por pessoas ilustres, os quais incluíam: Cecília Meirelles, C. Delgado de Carvalho, Anízio Teixeira e outros. Tal Manifesto, apesar de apresentar os problemas referentes ao contexto político e socioeconômico da época, como a falta de acessos à escola e à educação de qualidade e gratuita, ficou comprometido com o discurso “expansionista e nacionalista governamentista”. Essa situação influenciou significativamente a legislação brasileira, notadamente, quando introduziu de forma intensa o discurso da produtividade, o incentivo à profissionalização e expansão das escolas públicas.

Esse momento histórico tem seus reflexos em vários outros acontecimentos ligados à educação brasileira, como a orientação do que hoje entende-se como educação básica. No documento que trata da transcrição do

Manifesto dos Pioneiros, pela revista *Histedbr* (2006, p. 197), tem-se a seguinte menção:

A escola primária que se estende sobre as instituições das escolas maternas e dos jardins de infância e constitui o problema fundamental das democracias, deve, pois, articular-se rigorosamente com a educação secundária unificada, que lhe sucede, em terceiro plano, para abrir acesso às escolas ou institutos superiores de especialização profissional ou de altos estudos.

Essa orientação pôs como destino à educação brasileira uma ideia de contínuo educacional, algo importado de outros modelos de escolarização, especialmente os oriundos do pensamento de John Dewey, norte-americano que influenciou diretamente a Anízio Teixeira, um dos principais responsáveis pelo manifesto de 1932 (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006). A argumentação em torno dessa ideia prezava a preparação para oportunidades no mundo do trabalho e da elevação da profissionalização dos jovens brasileiros, com o atenuante de que, ao mesmo tempo, esses jovens poderiam ter acesso aos meios culturais. Assim, o Brasil avançava por dar acesso à escolarização a muitos. Por outro lado, a escola seria mais um espaço de controle.

Apesar de ter influenciado fortemente as políticas educacionais da época, foi necessário ratificar o primeiro por meio de um segundo manifesto com a finalidade de firmar a propositura de uma escola acessível a todos os brasileiros. Isso aconteceu em 1959 e foi assinado por 189 pessoas. Dentre elas estavam as mesmas figuras ilustres que participaram da elaboração do primeiro manifesto, além de novos adeptos que defendiam, entre outras medidas, que o Estado se esforçasse, proporcionasse maior zelo pelos aspectos sociais que envolvessem o contexto escolar e garantisse o direito a uma escola democrática (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006).

Nesse ínterim, influenciada pelos manifestos e pela então Constituição Nacional (1946), surge a primeira Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, em 1961. Ela representou novas expectativas, ao mesmo tempo em que concretizou antigas frustrações por parte dos educadores e pela sociedade de forma geral. A lei inovou por descentralizar a administração e orientação pedagógica, dar a União o papel de ditar a organização da educação nacional; consolidar o projeto da educação brasileira centrado em ensino primário, ensino secundário e ensino superior.

A fim de não negligenciar a educação com vistas à profissionalização, foi criado um Conselho Nacional de Educação (SANTOS; PRESTES; VALE, 2006). As decisões tomadas por esse conselho, apesar de ter uma inclinação democrática, ainda deixavam claros indícios de uma monção educacional voltada ao favorecimento das elites brasileiras, quando não estabelecia a obrigatoriedade do ensino secundário. Isso posto, na maioria das vezes, apenas os que tinham condições financeiras acessavam essa etapa de ensino.

Conseqüentemente, o hiato da desigualdade aumentou significativamente com a regulação do sistema educacional. Nesse aspecto, as décadas de 1970 e 1980 foram marcadas por intensos movimentos sociais contra ditadura militar, que governava o Brasil. A vontade pelo regime democrático e livre foi apoiada pelo povo brasileiro que esperava por mudanças profundas nos cenários político e econômico. Após a primeira eleição direta em 1984, a Constituição Federal passou a ser reformulada e, em 1988, foi promulgada.

A constituição de 1988 repercutiu diretamente na formatação do modelo atual de educação no Brasil, evidenciado pelo artigo 210, em que é possível ler: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar a formação básica comum e respeito aos

valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Foi a partir dessa Constituição que os trabalhos desenvolvidos pelos distintos órgãos do governo, tais como a Câmara de Educação Básica (CNE), com o apoio de várias entidades não-governamentais, começaram a traçar as direções e formatar currículos para uma almejada educação nacional básica e comum. Essa por sua vez deu suporte à criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996).

No bojo da LDBN (1996), havia o indicativo da existência de um sistema único de Educação Básica, isso quer dizer que, a partir dessa lei, a educação brasileira seria comum a todos, de forma gratuita e com acesso à formação básica até o ensino médio. Tal ensino incluiria conteúdos disciplinares e outros aspectos que envolveriam a escola como um todo. Nas palavras de Cury (2002, p. 170):

A própria etimologia do termo base nos confirma esta acepção de conceito e etapas conjugadas sob um só todo. Base provém do grego *básis*, éos e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar. (Grifos do autor)

Propor uma educação básica no Brasil significa estabelecer diretrizes e orientações que servirão a todos os tipos de lugares no território nacional, o que faz pensar nas consequências da tentativa de padronização de um sistema educacional. Na intenção de se resguardar dos efeitos nocivos dessa possível realidade, a LDBN deixa claro que a sistematização dos currículos deverão ser resultantes de uma ‘colaboração’ entre Estados, Distrito Federal e os Municípios (art. 9º, IV). Contudo, cabe a pergunta de retórica: em que medida isso acontece?

A proposta dos PCNs para o ensino de Geografia

Ao se analisar o ensino que se pratica é conveniente analisar também o que se prescreve, visto que ambos são modalidades de currículo. Nesse prisma, o currículo é algo complexo¹. Cabe tentar entender que a definição para currículo é muito desafiadora, pois há diversas formas de abordagens, em momentos distintos da história por diferenciadas correntes teóricas.

Na alegação de orientar um currículo básico e comum, os PCNs foram construídos sob o discurso do avanço das tecnologias e da eminência do mundo globalizado em consonância com mudanças geográficas ocorridas durante a década de 1990. Esses documentos foram um dos resultados mais relevantes da LDB 9394/96 (BRASIL, 1996). Eles foram decorrentes de amplo debate em torno do sistema educacional brasileiro que, em comparação com outras nações, estava em demasiado atraso no tocante à qualidade e acesso igualitário ao ensino nas regiões brasileiras. Os PCNs representaram uma orientação para o ensino que favorecia a temática da cidadania e voltava-se para o aprendizado a partir da vida cotidiana, com vistas à aquisição de saberes das ciências aplicadas à realidade escolar, mas com a perspectiva interdisciplinar. Isso foi algo inovador².

1 Nas palavras de Silva (2013, p. 24), que o descreve: como uma seleção dos conhecimentos historicamente acumulados, considerados relevantes em um dado contexto histórico e definidos tendo por base o projeto de sociedade e de formação humana que a ele se articula; se expressa por meio de uma proposta curricular na qual se explicitam as intensões de formação, bem como, por meio das práticas escolares realizadas com vistas a dar materialidade a essa proposta.

2 Em se tratando da Geografia, nos PCNs ela aparece como disciplina a partir do ensino fundamental: nos quatro primeiros anos, em parceria com a disciplina de História, e nos outros quatro anos, a Geografia seguiria mais independente. Já no ensino médio, ela faria parte das ciências humanas. Essa divisão permaneceu até a lei nº 7, de 14 de dezembro de 2010 (BRASIL, 2010), que fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental de 9 anos.

Menciona-se ainda que muitos materiais didáticos, como o livro, têm se apoiado no que esses documentos sugerem como conhecimentos a serem desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os PCNs não passaram por nenhuma reformulação ainda. Espera-se que a Base Nacional Comum³ traga algumas mudanças mais específicas para a composição curricular das disciplinas escolares. Diante desse cenário, é importante saber como a Geografia é posta nesses documentos, nas três etapas de ensino, tendo em vista que seria difícil entender como a construção do pensamento se dá, sem considerar a educação básica como um processo (VYGOTSKY, 2000).

Dessa forma, apesar de, no ensino infantil, a Geografia ainda não aparecer como componente curricular, na parte dedicada à natureza e sociedade há a prerrogativa de começar a entender alguns aspectos relacionados ao ensino das ciências humanas, com a finalidade de ajudar as crianças pequenas a começarem a entender alguns conteúdos para que, em séries posteriores, não haja dificuldades no estabelecimento de relações com os novos conhecimentos.

Na etapa do ensino fundamental, encontra-se a recomendação de dividir a Geografia em quatro ciclos⁴, os quais teriam vários

3 Apesar de ser uma proposta emitida pela Constituição Federal de 1988, no Art. 210, a elaboração da Base Nacional Comum só passou a ser construída mais recentemente, especificamente, após o I Seminário Interinstitucional para elaboração da BNC. Nesse evento é lançada a proposta que resultou na Portaria n. 592, de 17 de junho de 2015. Esta, por sua vez, instituiu a Comissão de Especialistas para a Elaboração de Proposta da Base Nacional Comum Curricular, que se encontra em elaboração.

4 É importante situar que o ensino fundamental de 1997 a 2010 era organizado em quatro ciclos pelos PCNs, cada um com dois anos de duração. Com a Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010, normatizou-se o ensino fundamental com nove anos de duração, o que incluiu a antiga alfabetização no modelo atual, sendo considerada, a partir de então, como o primeiro ano do ensino fundamental. A partir de 2010, essa classificação por ciclos foi alterada, porém, como os PCNs não passaram por nenhuma alteração, referimo-nos no texto às expressões que os parâmetros utilizam, que são: 1º, 2º, 3º e 4º ciclos.

objetivos. Cada ciclo focaria, sobretudo, o entendimento do espaço geográfico pelas categorias de paisagem, lugar e território. Dessa forma, deveriam incorporar a sociedade, a natureza, o cotidiano, as temporalidades e outros aspectos referentes à concepção da cidadania, tais como: os direitos políticos, condições de vida, os problemas socioeconômicos e socioambientais, a valorização do patrimônio cultural e os espaços públicos, por exemplo. Desse modo, conforme o documento (Brasil: 2000b, p. 30): “no ensino fundamental, o papel da Geografia é “alfabetizar” o aluno espacialmente em suas diversas escalas e configurações, dando-lhe suficiente capacitação para manipular noções de paisagem, espaço, natureza, Estado e sociedade”.

No ensino médio, os conteúdos geográficos não deveriam ser ensinados numa continuidade linear, a partir do que já fora abordado durante o ensino fundamental. Na verdade, a perspectiva é que o jovem construa um pensamento mais integrado, crítico e interdisciplinar das principais categorias de análise geográfica que podem conceder a interpretação sobre a heterogeneidade de fenômenos que ocorreram e ocorrem no espaço geográfico. Essas categorias aparecem em destaque nos PCNs de Geografia para o ensino médio, as quais são: paisagem, lugar, território e territorialidade, escala, globalização, técnica e redes. Tais categorias também aparecem no ensino fundamental.

No ensino fundamental a paisagem é vista com uma forma de entender o espaço geográfico. Isso incluiria entender elementos sociais, culturais, naturais e a interação existente entre eles. Incluiria também a compreensão de como ela está em permanente transformação e como contém múltiplos espaços e tempos (BRASIL, 1998a). No ensino médio, além do que foi dito para o ensino fundamental, a paisagem é colocada como categoria que tem um caráter social, pois ela é formada de movimentos

impostos pelo homem através do seu trabalho, da cultura, da emoção e da percepção de que a paisagem está além do que a vista alcança, pois, é possível percebê-la também pelos sentidos (BRASIL, 2000b).

O lugar aparece, no ensino fundamental, em conjunto com o estudo das paisagens. É colocada a inserção da observação e percepção do cotidiano e como nesse cotidiano, a afetividade e o imaginário social firmam identidades com o lugar. Pelo estudo do lugar, os alunos do ensino fundamental entenderiam que não são apenas as transformações econômicas que consomem o espaço (BRASIL, 1998a). No ensino médio, intensifica-se as dimensões do estudo do lugar como prático-sensível, como a dimensão do tempo passado e presente. As relações de conflitos e consensos fortalecem a tríade cidadão-identidade-lugar (BRASIL, 2000b).

No ensino fundamental, o estudo do território está atrelado às categorias de paisagem e lugar. Ele começa a ser entendido pelos limites entre estados e municípios, pela estruturação e historicidade, pela divisão territorial do trabalho e pela interferência de conhecimentos de outras ciências ao tentar estabelecer uma interdisciplinaridade. A territorialidade é posta em conjunto com os estudos sobre as redes e, em parceria com as temporalidades, é possível entender segundo Brasil (1998a) “a ocupação do solo, as demandas por recursos naturais, o crescimento populacional e a urbanização” (p. 46); “a relação do poder dos meios de comunicação, as desigualdades socioespaciais (p. 92)”. No ensino médio, o território e a territorialidade são vistos como definidos e delimitados por relações de poder, sendo que “a territorialidade é posta como resultado dos projetos e práticas dos agentes que têm poder sobre determinado espaço, numa dimensão concreta, simbólica, afetiva em escalas simples e complexas” (BRASIL, 2000b, p. 33).

A escala para a disciplina de Geografia é trabalhada em duas perspectivas principais:

a escala cartográfica, que coloca o mapa como um instrumento capaz de representar os fenômenos geográficos, e a escala de análise, que se preocupa em entender o fenômeno em si. A escala de análise no ensino fundamental apresenta-se como duas propostas mais marcantes: a análise espaço-tempo e o local, o regional e o global. Sugere-se no texto que essa relação se dê de forma dialética (BRASIL, 1998a). No ensino médio, enfatiza-se que cada fenômeno, como a cidadania, pode ser estudado nas escalas local, regional e global. Parte-se do princípio de que todo fenômeno tem implicações que, muitas vezes, encontram-se de forma articulada entre si, não obstante, estejam em diferentes escalas (BRASIL, 2000b).

Convém sublinhar que a globalização, as técnicas e redes aparecem, nos PCNs do ensino fundamental, em contextos dessemelhantes como quando o documento cita os aspectos globais e os associa às escalas de análise. Por exemplo, quando se propõe que seja trabalhada na escola a evolução das tecnologias e as novas territorialidades em rede, chama-se atenção para o entendimento das hierarquias urbanas como uma das formas de entender o decurso de aproximação e integração entre os lugares e territórios do mundo. Surgem, desse contexto, outros conceitos importantes para a Geografia, como: cidades, rede urbana, fronteiras etc. (BRASIL, 1998a).

No ensino médio, aparecem em destaque um conjunto de conceitos que se referem à globalização, técnica, e redes. Essas noções pertencem ao mesmo conjunto por terem um vínculo em comum: a inovação e concretização de tecnologias que, num clique, interligam e fazem circular, em redes virtuais e concretas, pessoas, mercadorias, culturas, dinheiro e outras coisas que fazem o mundo funcionar. Essas tecnologias implicam diretamente na forma de produção do trabalho, na produção material e virtual de bens e serviços e na organização do espaço de acordo com as escalas de análise geográficas.

Conclusão

Entendemos que os PCNs instituídos a partir da década de 1990 refletiram o momento histórico daquela época, porém, eles influenciaram a tessitura do currículo da educação básica desde sua implementação até o momento atual, considerando que os conteúdos relativos à Geografia escolar, os instrumentos didáticos, os concursos para a admissão pública de professores e o teor de muitas políticas públicas voltadas para a educação os reconhecem como seus norteadores. Entretanto, qual seria a fundamentação teórica e metodológica dessa Geografia proposta nos PCNs?

Ademais, há indícios de que sua linguagem não seria acessível à maioria dos professores, devido ao contexto político e pedagógico em que foram concebidos, os quais perseguiram “a naturalização da competitividade, o consumismo, o meritocracismo, o esvaziamento do sentido público e do coletivo para abrir espaço para o privado e o individual” (STRAFORINI, 2011, p. 48). Ou seja, não é o professor, enquanto profissional, que tem limitações em compreender esses documentos, mas sim, não lhes foram garantidas tais condições.

Concorda-se, ainda, com esse autor quanto às críticas referentes ao caráter plural ou eclético do documento, que trata a Geografia como filosofia das técnicas, Geografia humanística ou a valoriza como Geografia marxista, e às incoerências nas definições de conceitos e das categorias geográficas, pois nos fazem refletir sobre a conjuntura política e pedagógica na qual estão inseridos os PCNs. Por outro lado, é preciso reconhecê-los como o guia da maioria das escolas brasileiras, ao propor os seus currículos. Portanto, são instrumentos curriculares ainda atuantes na educação básica e, por essa razão, faz-se necessário mais estudos para apontar os desafios, igualmente novas propostas com a finalidade de aprimorar essa temática.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais Geografia: Ensino de quinta a oitava séries. Brasília – DF, 1998a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>. Acesso em: 6 jan 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. RCNEI – Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil. Brasília – DF, 1998b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em: 5 jan 2015.

BRASIL. Ministério da educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de educação Básica. Resolução Nº 7, de 14 de Dezembro de 2010: Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília- DF: DOU de 15 dez 2010. Disponível em: <portal.mec.gov.br/rce007_10>. Acesso em: 20 nov 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96 de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília-DF, ano 134, n. 248, p. 2783327841, dez. 1996. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 10 set de 2014.

BRASIL, Portal do Mec. Histórico. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2:histórica&catid=97:omec&Itemid=171>. Acesso em: 07 ago 2015.

BRASIL, Constituição Federal de 1988. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/civil03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 10 dez 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Parte I – Bases legais. Brasília – DF, 2000a. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 jan 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). Parte IV - Ciências Humanas e suas Tecnologias. Brasília – DF, 2000b. Disponível em: <portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 10 jan 2015.

CURY, CARLOS ROBERTO JAMIL. A Educação Básica no Brasil. In: Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, set 2002, p. 168-200. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 10 jul 2015.

REVISTA HISTEDBR On-line. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) Documento. Campinas, número especial, p.188-204, agost/2006. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 25 jun 2015.

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel e VALE, Antônio Marques do. Brasil,

1930 - 1961: escola nova, LDB e disputa entreescola pública e escola privada. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 22, p.131-149, jun. 2006. Disponível em: <www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf>. Acesso em: 25 jun 2015.

SILVA, Mônica Ribeiro da, Jovens, Ensino médio e Politecnia: possibilidades diante das novas diretrizes curriculares nacionais. IN: SILVA, Eunice Isaias da Silva e PIREZ, Lucineide Mendes (organizadoras). Desafios da Didática de Geografia. Goiânia: ED da PUC Goiás, 2013.

STRAFORINI, Rafael, O Currículo de Geografia das Séries Iniciais: entre o conhecer o que se diz e o vivenciar o que se pratica. In: TONINI, Ivaine Maria, GOULART, Lígia Beatriz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynki;

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos e KAERCHER, Nestor André (organizadores). O ensino de Geografia e suas composições curriculares. Porto Alegre: UFRGS, 2011. p. 41-59.

VIDAL, Diana Gonçalves. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. In: Educ. Pesquisa. São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, jul./set. 2013. Disponível em www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/aop1177.pdf. Acesso em 10 de junho de 2015.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da Linguagem. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

POLÍTICAS CURRICULARES

O CASO DOS CURRÍCULOS DE GEOGRAFIA DO RIO DE JANEIRO E GOIÁS

Loçandra Borges de Moraes

*Profa. do Curso de Graduação em Geografia da UEG- Câmpus Anápolis
locandrab@yahoo.com.br*

Karla Annyelly Teixeira de Oliveira

*Profa. do Curso de Graduação em Geografia da UEG- Câmpus Cidade de Goiás
karlapetgeo@yahoo.com.br*

Ana Cláudia Ramos Sacramento

*Profa. do Curso de Graduação e Pós-Graduação em Geografia do DGEO-UERJ-FFP
anaclaudia.sacramento@hotmail.com*

Ana Cláudia Ramos Sacramento

*Profa. do Curso de Graduação e Pós-Graduação em Geografia do IESA-UFG
elianamarta.ufg@gmail.com*

RESUMO

O tema Políticas Curriculares tem sido alvo de discussão no cenário nacional e internacional em virtude do debate que tem sido realizado em torno das reformas da educação, em especial aquelas direcionadas ao currículo. É com o intuito de contribuir com essas discussões que o objetivo deste texto é analisar as políticas curriculares brasileiras a partir do Currículo Mínimo do Rio de Janeiro e do Currículo Referência de Goiás. Apresenta-se, no presente trabalho, um dos resultados da pesquisa intitulada "A disciplina de Geografia nos currículos estaduais de Goiás, Rio de Janeiro e São Paulo no contexto da Educação Básica Nacional", financiada pela FAPERJ. Tendo como subsídio o estudo de caso buscou-se demonstrar a partir da realização de análise documental a singularidade e os aspectos comuns envolvidos na elaboração, uso e análise destes documentos. Os resultados mostram que cada currículo foi elaborado e tem seus usos definidos de acordo com as necessidades local e nacional para que haja eficiência para implementar as ideias contidas nesses documentos, alcançando melhorias na qualidade da educação sob o ponto de vista da formação de competência e desenvolvimento de habilidades.

Palavras-chave: Políticas Curriculares. Currículo. Rio de Janeiro. Goiás.

Introdução

As reformas educacionais recentes desenvolvidas em diferentes países do ocidente foram marcadas por mudanças na organização dos currículos, os quais passaram a explicitar a valorização da formação de

competências e habilidades necessárias às mudanças tecnológicas no mundo global.

Tal fator decorreria da condição central conferida à tecnologia (entendida como o uso de conhecimento, meios, processos e organizações para produzir bens e serviços) na geração exponencial de informação no

mundo globalizado. Assim, na medida em que para o desenvolvimento da tecnologia, há necessidade do desenvolvimento do conhecimento, a educação assume uma centralidade crescente. Por meio da educação se busca formar trabalhadores com altas habilidades e capacidade de inovação, elementos considerados essenciais para sustentar os modelos tecnológicos de produção vigente (LOPES, 2008).

No Brasil, como nos países que realizaram alterações em suas políticas curriculares entre os anos 1990 e 2000 – as reformas na educação, afirmam os teóricos, foram feitas com base em políticas econômicas genericamente denominadas neoliberais caracterizadas por acentuada submissão ao Estado – e deste às exigências das agências multilaterais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Banco Mundial (BIRD) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) – e aos mecanismos de regulação do mercado. (LOPES, 2008).

Ainda no país, as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) e Diretrizes Curriculares para a Educação Básicas (DCN) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) foram documentos elaborados no contexto das políticas curriculares com a finalidade de regular a educação brasileira na perspectiva dos órgãos internacionais, assim como a formulação da Base Comum Nacional (BCN) que tem o objetivo de se constituir num projeto curricular em escala nacional.

Desta maneira, a proposta deste texto é analisar como as discussões sobre as políticas curriculares nacionais e internacionais foram concretizadas nos estados do Rio de Janeiro e Goiás.

Metodologia

A pesquisa está sendo desenvolvida tendo como referência a metodologia qualitativa assentada no estudo de caso. Quanto à perspectiva qualitativa, nossa seleção se apoia no fato de que a investigação não se

situa no plano dos procedimentos ou das técnicas, mas no objeto de análise e nas relações a ele ligados, caracterizando-se por uma visão holística a partir das inter-relações advindas de um contexto; numa abordagem intuitiva, e, portanto, mais livre, para que o eixo de análises emergja de um contexto; no significado atribuído pelos diferentes atores envolvidos na investigação; na análise do processo e não apenas dos resultados deles advindos. Quanto ao estudo de caso, Ludke e André (2013) expressam que, o caso é sempre bem delimitado, pois tem um interesse próprio, singular; ainda que possa ser similar a outros casos.

O desenvolvimento de um estudo de caso ocorre com base em três etapas ou fases: exploratória, delimitação do estudo de caso e análise sistemática e elaboração do relatório. A fase exploratória pode se iniciar com o estudo da literatura, com depoimentos, com observações ou pode se basear na experiência pessoal do pesquisador ou de um grupo de pesquisadores. É importante atentar para que nessa visão de abertura para a realidade é preciso captá-la como ela realmente é. A delimitação do estudo tem como base a identificação dos elementos-chave e dos contornos aproximados do problema. Com base nisso, o pesquisador procede à coleta sistemática de informações utilizando instrumentos e técnicas variadas. Tais informações são então analisadas sistematicamente durante toda a pesquisa e os resultados obtidos devem ser expostos no relatório, a última etapa do estudo de caso. Embora explicitadas numa sequência essas fases não ocorram num encadeamento linear, mas se interceptam em vários momentos, sugerindo um movimento constante no confronto teoria-empíria (LUDKE; ANDRÉ, 2013).

Para este artigo traremos os documentos que regulamentam a organização curricular para a educação básica nacional, bem como o Currículo Mínimo do estado do Rio de Janeiro e o Currículo Referência do Estado Goiás.

Resultados e Discussão

As transformações ocorridas nos últimos anos na Educação pelo Governo Federal Brasileiro têm estimulado várias entidades a compreender e a analisar a real questão camuflada na concepção das novas formas de organização curricular. Esta realmente deve ser atraente para que o estudante possa compreender e ser o cidadão consciente deste mundo vivido.

Em meio às ondas de mudanças, observadas no cenário nacional desde os anos de 1990, verificou-se que os novos paradigmas do mundo contemporâneo estão relacionados às mudanças nas políticas públicas educacionais, as quais reorientadas a partir do sistema neoliberal enfatiza a importância de uma escola de qualidade, eficiente e de preparação para o mercado de trabalho.

O sistema neoliberal tem como pressuposto uma política de mercado que propaga a forma de crescimento da economia. Desta forma, quem precisa controlar a educação é a economia, ou seja, o Banco Mundial administra os projetos educacionais por meio de metas para garantir a diminuição de custo, ampliar e atender mais pessoas, com o propósito de minimizar a quantidade de pessoas fora das escolas.

Segundo Lima (2011) o BM produziu um documento em 1999, intitulado Estratégia para o setor educacional - documento estratégico do Banco Mundial: a educação na América Latina e Caribe, destacando as avaliações quanto à educação e às diretrizes para o século XXI, reforçando que o papel da educação é aliviar a pobreza. Esta diminuição não está preocupada efetivamente com a construção do conhecimento pelos estudantes, e sim com a perspectiva de minimizar a pobreza para ampliar a qualificação para o mercado de trabalho, e conseqüentemente, uma cidadania do consumo.

Tomando o currículo como um documento que tem uma ideologia do poder e do discurso promovido pelas necessidades

de mudanças globais dentro desse processo, Lopes (2004) argumenta que toda política curricular é constituída de propostas e práticas curriculares e como também as constitui, não é possível de forma absoluta separá-las e desconsiderar suas inter-relações. Trata-se de um processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, portanto, de culturas capazes de instituir formas de organizar o que é selecionado. Toda política curricular é, assim, uma política de constituição de conhecimento escolar.

Se ela se torna uma política do conhecimento escolar, então, o cotidiano dela faz parte das mudanças recorrentes das políticas públicas direcionadas para o discurso da eficiência e da competência, que têm respaldado as discussões entre os especialistas e os técnicos das Secretarias.

A partir das decisões estabelecidas pelos agentes da produção do currículo e do cenário que se apresenta tanto no jogo político como no administrativo, a forma como é estabelecido o sistema curricular está direcionado aos conteúdos e toda prática curricular, ou seja, de acordo com os parâmetros que os agentes utilizam para a construção do mesmo em torno dos interessantes nacionais vigentes.

Assim, para Lopes (2004, p. 57), existe toda uma concepção de ser e estar do currículo que é construído a partir de disputas de poderes entre diferentes instituições e suas ideologias promovendo, os detentores das decisões, discursos que se materializam no documento para que a escola seja aquela que realizará o que está no documento, não tendo ela o poder de decidir o que fará com este.

Neste contexto, o currículo escolar no Brasil, nos últimos vinte anos, tem sido construído por meio das matrizes por competências. O que isso significa? Que os currículos são pensados por meio das compe-

tências e habilidades que tem por base um saber-fazer associado ao mundo produtivo e regulado por um conhecimento especializado (LOPES, 2008, p. 68). A autora argumenta que essa integração favorece as exigências da produtividade e não expressa uma potencialidade crítica do conhecimento, pois o conhecimento alicerçado sob essas bases não tem como propósito questionar a sociedade atual, mas sim, ode entender o mundo para promover as competências necessárias para o mercado.

Desde 1990, o governo federal, estados e municípios têm desenvolvido seus currículos e suas concepções de matriz de currículo por competências, para que guiem a forma de ensinar.

Como o caso da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, que, sendo um documento parte da Política Curricular Brasileira, trata o currículo e sua importância para os ensinos Fundamental e Médio como forma de estabelecer uma normatização em relação ao currículo e aos conteúdos e conceitos mínimos que devem fazer parte dos documentos curriculares.

Já as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) de 2013, outro documento das Políticas Curriculares Nacionais, é o principal documento que regula o ensino Fundamental e Médio no Brasil, estabelecendo que o ensino se constitua num direito público subjetivo de cada um e como dever do Estado e da família a sua oferta a todos. No artigo 4º desse documento explicita-se que é dever do Estado garantir a oferta do ensino público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção.

Assim, como uma nova proposta para a implementação de um currículo nacional, foi apresentada a Base Comum Nacional (BCN). Essa proposta tem sido discutida tendo como princípio um projeto de nação, sobre aquilo que quer idealizar do ponto de vista federativo para promover uma proposta de currículo, de sujeito, de aprendizagem, de sociedade que se quer constituir a partir de um documento nacional.

Como resultado desse processo, os Estados acabaram também por construir os seus currículos em consonância com as Políticas Curriculares Nacionais e Internacionais. Esse foi o caso do Currículo Mínimo do Rio de Janeiro e do Currículo de Referência do Estado de Goiás, os quais têm aspectos característicos dessa política curricular.

No Estado do Rio de Janeiro, denominado atualmente de “Currículo Mínimo”, as reorientações curriculares se fizeram presentes a partir de 2005. Foi construído considerando as estruturas político-econômicas de cunho neoliberal e o baixo rendimento no ranking do IDEB obtido pelo Estado do Rio de Janeiro em 2009. Esses fatos foram propulsores de mudanças sob o ponto de vista da gestão. Assim, foi criado o Currículo Mínimo em 2011, com reformulações em 2012, com o intuito de direcionar quais são os conteúdos e os conceitos mínimos a serem ensinados para que se obtenham êxitos nas avaliações externas e internas.

Como escrito no documento, o Currículo Mínimo (SEEDUC, 2012) foi implementado para garantir as disciplinas estabelecidas nas DCN's dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nos componentes de Matemática, Língua Portuguesa/Literatura, História, Geografia, Filosofia e Sociologia. No documento seguinte, foram feitas revisões e foram incluídas as doze disciplinas das DCN's, dos PCN's com o objetivo de ser utilizada em todas as escolas estaduais. De acordo com o SEEDUC (2012, p.2): “O Currículo visa estabelecer harmonia em uma rede de ensino múltipla e diversa, uma vez propõe um ponto de partida mínimo – que precisa ainda ser elaborado e preenchido em cada escola, por cada professor, com aquilo que lhe é específico, peculiar ou lhe for apropriado”.

Ainda conforme o documento, seu curso está pautado na “harmonia” da rede, ou seja, a proposta embutida no currículo está direcionada a uma base comum. Não somos contra uma estrutura que tenha

pontos de consonância em seu interior. A questão é que na prática isso não ocorre, pois o professor não tem essa tal autonomia, uma vez que ele tem que realizar aquilo que está prescrito no documento.

Além disso, há na própria Resolução SEED n° 4.866 de 14 de fevereiro de 2013, a obrigatoriedade do uso do CM por todas as escolas do Estado a fim de promover uma pauta única curricular, não como forma de orientação como está sendo prescrito no documento, mas como forma de doutrina a ser seguida por suas competências e habilidades, tão questionadas pelos educadores, conforme pode ser observado a seguir:

Art. 1º - Fica implantado o Currículo Mínimo para a Educação Básica do Estado, visando a oferecer orientação para os profissionais da rede de ensino, apresentando, assim, os conteúdos mínimos que serão ministrados e as competências e habilidades que deverão ser desenvolvidas bimestralmente em cada ano/série, por disciplina, nas unidades escolares, conforme divulgado no site da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro e através de material distribuído às unidades escolares da Rede Estadual de Ensino.

Desta maneira, a própria secretaria estabelece a obrigatoriedade do uso do documento para orientar os profissionais em relação aos conteúdos que devem ser lecionados e quais são as competências e habilidades desenvolvidas ao longo de cada bimestre. Além disso, notamos que o objetivo principal da SEEDUC é preparar os estudantes para as avaliações externas para melhorar dentro do IDEB.

Outra medida estabelecida foi a meritocracia, na qual as escolas com melhores resultados no Sistema de Avaliação do Estado do Rio de Janeiro (SAERJ) são bonificadas com gratificações para os professores, que são relativos também a outros dados. Fica estabelecida a relação empresarial que a SEEDUC criou para trabalhar na sua rede estadual, com o objetivo de meritocracia e

das metas de produção fabril, tecnocrata, benefícios, consumismo individual para tratar os problemas da educação. Uma outra evidência constatada foi a de culpar os professores pela falta de rendimento na escola, dentre outros pontos. O não cumprimento do Currículo Mínimo acaba sendo uma punição para a escola que não alcançou a meta. (FRIGOTTO et all, 2011; NASCIMENTO, 2013).

O currículo de Geografia foi organizado de forma bimestral, por habilidades e competências. O documento é sucinto com uma página para discutir os propósitos dos conteúdos e conceitos. É efetivamente mínimo, o que não traz nenhuma novidade teórico-metodológica ou pedagógica que possa transformar o ensino, pelo contrário, é limitada e trazem fundamentos de todas as concepções teórico-metodológicas da geografia.

Soma-se a essa característica proposições de questões centrais do pensar a ciência geográfica e seu campo atual, conforme pode ser observado a seguir,

Dentre os elementos que nortearam a releitura deste currículo, temos: a análise escalar e as representações gráficas e cartográficas como um instrumental para a compreensão dos fenômenos e processos geográficos em todos os níveis de ensino; a visão da globalização como processo; a análise ambiental permeando todo o currículo; as possibilidades de estabelecer um diálogo entre as diferenças, valorizando a diversidade cultural; e a problematização das questões geográficas referentes ao Estado do Rio de Janeiro. (SEEDUC, 2012, p. 3)

Neste parágrafo, os autores trazem a análise escalar numa discussão que busca mostrar a importância de como pensar as múltiplas escalas dentro da concepção geográfica dos diferentes níveis de análise. Assim como fazem com as representações gráficas e cartográficas, já que a linguagem cartográfica traz uma discussão do espaço bem como dos diferentes níveis de análise. Outra referência discutida é a globalização

como um processo de transformação do mundo por suas concepções tecnológicas, de rede, de fluxos. Além da análise ambiental tão discutida no mundo atual devido à necessidade de repensar o seu uso e a sua lógica de concepção, esse tema é discutido com o intuito de compreender como os fenômenos ambientais e o ambiente estão se constituindo no global e no local, com as intenções não só de preservação e conservação, mas também como parte da economia.

No Estado de Goiás a terminologia utilizada atualmente é Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás. A organização dessa estrutura curricular teve início em 2004, com o processo de reorientação curricular que culminou, no ano de 2007, com a publicação de uma versão preliminar de currículo para todas as disciplinas e turmas do Ensino Fundamental.

Para a finalização do documento foi necessário integrar as duas equipes, que possuíam histórias e assessorias diferentes e que não estavam habituadas a trabalharem juntas, no mesmo processo. “E foi assim, entre pactos e conflitos, que se avançou na constituição de uma equipe curricular de Ensino Fundamental da Secretaria” (VIEIRA; REGINATO; CHIEFFI, 2010, p. 81).

Em 2013, referenciados nas legislações vigentes, nas Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e na matriz curricular do Estado de Goiás (GOIAS, 2007), foi instituído o Currículo Referência da Rede Estadual de Goiás: versão experimental para toda a Educação Básica.

O referido documento foi elaborado por uma equipe totalmente diferente da anterior e avaliado por uma parte dos professores da rede nos anos de 2011 e 2012. Em 2013 foi utilizado em caráter experimental em escolas piloto e, em 2014, foi implantado em toda a rede estadual de educação. Com base em eixos temáticos foram enumeradas as expectativas de aprendizagem mínimas a serem alcançadas em cada bimestre do ano, conforme descrito no documento.

Esta, assim como os outros currículos, foi construída, a partir da necessidade das políticas educacionais de promoverem mudanças advindas dos documentos federais e internacionais para as políticas do currículo. Sendo assim, este currículo segundo os autores tem o propósito de se tornar uma base comum a todos os estudantes, conforme pode ser observado a seguir:

Ao mesmo tempo, será um instrumento pedagógico para orientar, de forma clara e objetiva, aspectos que não podem se ausentar no processo ensino aprendizagem em cada disciplina, ano de escolaridade e bimestre. Assim, busca-se referenciar uma base comum essencial a todos estudantes, em consonância com as atuais necessidades de ensino identificadas não somente nas legislações vigentes, Diretrizes e Parâmetros Curriculares Nacionais, mas também nas matrizes de referências dos exames nacionais e estaduais, bem como a matriz curricular do Estado de Goiás (Caderno 5). (SEE-GO, 2013, p. 8)

Ou seja, a importância deste currículo será a de se constituir num orientador do processo de ensino e aprendizagem das disciplinas referenciadas, uma base comum para os professores e estudantes, necessária para cumprir as questões relacionadas às matrizes de avaliações nacionais e estaduais como a de Goiás, por exemplo. Então, o currículo terá o papel de promover aos estudantes os conhecimentos necessários para o processo avaliativo.

O currículo de Geografia foi organizado de forma bimestral, por habilidades, competências e eixos temáticos. Tem como propósito trazer as concepções teórico-metodológicas da ciência geográfica e sobre o ensino desta disciplina na escola para a formação dos estudantes. Também tem como princípio ajudar os docentes a discussão das categorias de análises, dos conteúdos para a compreensão do espaço geográfico.

O presente Referencial Curricular evidencia a utilização de diferentes linguagens e recursos variados no processo de ensino e aprendizagem e enfatiza a importância da linguagem cartográfica como fundamental na construção do conhecimento Geográfico. A Cartografia é entendida nesta proposta como linguagem peculiar da Geografia e, ao mesmo tempo, como conteúdo que deve ser trabalhado com os estudantes para o desenvolvimento de noções, conceitos e habilidades. Portanto, deve ser entendida, nesta proposta, como conteúdo relevante que deve ser trabalhado em todo o ensino, de maneira sequencial, para os estudantes apropriarem-se desta linguagem. (SEE-GO, 2013, p. 170)

Uma das questões tratadas dentro do currículo é a questão das diferentes linguagens e recursos, principalmente aqueles voltados para a cartografia para promover a construção do conhecimento geográfico. Os autores tratam que ele também tem que ser trabalhado como um conteúdo, como o fito de desenvolver as diferentes habilidades cartográficas que são importantes como forma de observar, ler, comparar, interpretar, construir e tratar as informações e as representações cartográficas.

Os autores afirmam a importância de um currículo com elementos mínimos para que possa contribuir para a construção do conhecimento geográfico e que seja uma forma de iniciar a leitura e a compreensão do espaço geográfico no qual o estudante está inserido.

É por compreender a importância do currículo frente às reformas educacionais e, conseqüentemente, na sociedade que se questiona o lugar da Geografia nos documentos que regulamentam a educação básica no Brasil na atualidade.

Referências

BRASIL. Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Diretrizes Curriculares para Educação Bási-

ca. Brasília: MEC, 2013.

FRIGOTTO, G.; GAMA, Z.; ALGEBAIL, Eveline; MOTTA, Vânia da. Plano de Metas da Educação do Rio de Janeiro: do economicismo ao cinismo. Publicado em: 13 jan. 2011. Disponível em: <<http://www.uff.br/observatoriojovem/materia/plano-de-metas-da-educa%C3%A7%C3%A3o-do-rio-de-janeiro-do-economicismo-ao-cinismo>>. Acesso em: 19 out. 2015.

GOIÁS, Secretaria do estado de educação. Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás. Goiânia, 2012. file:///C:/Users/AnaClaudia/Documents/Documents/Documents/projetos/auxilioapquisa/Curriculo%20Referencia%20da%20Rede%20Estadual%20de%20Educação%20de%20Goiás.pdf

LIMA, Kátia Regina de Souza. O Banco Mundial e a educação superior brasileira na primeira década do novo século. Rev. katálysis vol.14 no.1 Florianópolis Jan./June 2011. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-49802011000100010 Acesso em dezembro de 2015.

LOPES, Alice Casimiro. Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: Ed. Uerj, 2008.

_____. Políticas Curriculares: continuidade ou mudanças de rumo? São Paulo: Revista Brasileira de Educação, 2004, n° 26, p. 109-118.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A de. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 2 ed. São Paulo: EPU, 2013.

NASCIMENTO, Thiago Rodrigues. A educação, o ensino de história e o currículo mínimo do Estado do Rio de Janeiro. Londrina: História & Ensino, v. 19, n. 2, jul./dez. 2013, p. 87-114.

RIO DE JANEIRO. RESOLUÇÃO SEEDUC Nº 4.866 DE 14 DE FEVEREIRO DE 2013. Dispõe sobre a implantação e acompanhamento do currículo mínimo a ser instituído na rede de ensino pública do Estado do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://mminerva.blogspot.com.br/2013/02/resolucao-seeduc-n-4866-de-14-de.html>>. Acesso em: 01 nov. 2015.

RIO DE JANEIRO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO. Proposta Curricular: um novo formato. Geografia. Rio de Janeiro: SEE-RJ, 2012. Disponível em: <http://www.conexao professor.rj.gov.br/downloads/GEOGRAFIA.pdf> Acesso em: 27 abril. 2014.

VIEIRA, A.; REGINATO, M. J.; CHIEFFI, M. V. (orgs.). Currículo: construção e participação. São Paulo: CENPEC/Itaú Social, 2010.



GT 5

Fundamentos Teóricos e o Ensino de Geografia

Karla Annyelly Teixeira de Oliveira | UEG
Anna Maria Kovacs Khaoule | UEG

Introdução

O Grupo de Trabalho intitulado “GT V – Fundamentos teóricos e o ensino de Geografia” surge da proposta do Núcleo de Ensino e Pesquisa em Educação Geográfica (NEPEG) em organizar as atividades de estudo no interior do Núcleo por eixos temáticos, no ano de 2015. Assim, foram delimitados cinco temas do ensino de Geografia: linguagens; formação de professores; temas

e conteúdos; currículo, e fundamentos teóricos. A intenção é que os membros do NEPEG passem a fazer estudos coletivos por área de interesse, os quais serão socializados e potencializados nos Fóruns NEPEG bianualmente. Desse modo, os espaços de diálogo do evento se constituem como um grupo de trabalho com temática própria e atividade contínua.

Nesse contexto, as coordenadoras do GT V assumiram a tarefa de elaborar uma

proposta inicial de trabalho e de convidar membros do NEPEG para compor o grupo¹ a partir da seguinte ementa: Epistemologia e ensino. Didática da Ciência. Didática da Geografia. Fundamentos teórico-metodológicos do ensino e da formação em Geografia. Geografia escolar, concepções e história. Raciocínio geográfico. Formação de conceitos. Mediação didática. Propostas metodológicas para o ensino de Geografia. O objetivo deste texto é apresentar essa proposta.

Proposta teórico-metodológica do GT

A proposta metodológica para o estudo dos fundamentos teóricos vinculados ao ensino de Geografia teve como base a elaboração da ementa e a seleção de bibliografia inicial.

No ementário, considerou-se a relevância da discussão epistemológica do ensino de Geografia tendo como referência o estudo aprofundado das concepções de epistemologia, didática da Geografia, teorias de ensino aprendizagem, geografia escolar, raciocínio geográfico, formação de conceito, mediação didática e propostas metodológicas para o ensino de Geografia. Assim, no GT V, a análise da relação entre epistemologia e ensino de Geografia é a responsável por articular as discussões das demais temáticas na busca pela compreensão dos fundamentos teóricos da educação geográfica.

No debate sobre a concepção de epistemologia o grupo pauta-se em alguns questionamentos o que é epistemologia? Quais são as bases teóricas desse conceito? É possível fazer uma análise epistemológica da produção do conhecimento na área de

ensino de Geografia? Quais são os conceitos e temas centrais que demarcam o ensino de Geografia? Toda discussão sobre o ensino de Geografia é uma discussão epistemológica? Iniciou-se o estudo da concepção de epistemologia, tendo como referência o conhecimento geográfico, por meio do artigo de Gomes (2009). Bibliografias introdutórias à concepção de epistemologia também foram selecionadas como os livros de Verhaghe e outros (2010) e Dutra (2010); livros que fazem a articulação entre método e ensino também estão previstos para serem discutidos como Astolfi e Develay (1995) e Wachovicz (1991).

Em paralelo a essa discussão da concepção de epistemologia, a segunda grande questão do grupo volta-se para a compreensão dos temas e conceitos que têm demarcado a produção do conhecimento na área de ensino de Geografia. Quais são os temas mais recorrentes na produção teórica do ensino de Geografia? Os temas e conceitos discutidos no estado de Goiás, no Brasil estão em sintonia com as produções acadêmicas feitas em outros países e continentes? Há uma sintonia no uso dos referenciais teóricos na definição dos principais conceitos do ensino? Quais são esses referenciais teóricos? Isto é, quais são as grandes teorias que têm subsidiado a produção do conhecimento no ensino de Geografia? A introdução a essa problemática teve como referência Martija e Silva (2013), que analisam a produção teórica da educação geográfica tendo como referência as publicações mais relevantes feitas no mundo, com o cuidado de se considerar os continentes que produzem na área (América Latina e do Norte, Europa Ocidental e Oriental, Ásia e Geral). Assim, com base nessa produção da educação geográfica mundial os autores explicitam os principais temas e conceitos que têm fundamento o ensino de Geografia, organizando-os em torno de três questões centrais o que se aprende ao aprender Geografia, como se aprende, e qual Geografia

se aprende. Dentre outras análises, o estudo Martija e Silva (2013) possibilitou ao grupo fazer aproximações da produção brasileira com essa produção global, pois ele não utiliza nas referências nenhuma publicação brasileira. O resultado dessa análise indica uma sintonia da produção da educação geográfica feita no Brasil com essa produção mundial. A proposta do grupo, uma vez reconhecido os temas, é aprofundar leituras de cada um deles. Estão previstas as seguintes bibliografias Vigotski (2009), Matthews (2005), Libâneo (2015), Cavalcanti (2012),

A proposta do GTV é prosseguir os estudos por meio da abordagem paralela e articulada dessas duas vertentes da discussão a epistemologia e a educação geografia, pois a intenção é conhecer, mapear e compreender os fundamentos teóricos do ensino de Geografia.

A discussão dos fundamentos teórico do ensino de Geografia é uma agenda de pesquisa necessária para o fortalecimento da pesquisa na área e também para o apoio às propostas metodológicas de ensino a serem efetivadas na prática. A tarefa está posta, agora é fazer os estudos e discussões com os interessados no tema.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. O ensino de Geografia na escola. São Paulo: Papirus, 2012. (Capítulo 7, p. 155-173 – Conceitos geográficos metas para a formação e a prática docente).

ASTOLFI, Jean Pierre; DEVELAY, Michel. A didática das ciências. Campinas: Papirus, 1995.

DUTRA, Luiz Henrique de Araújo. Introdução à epistemologia. São Paulo: Editora da UNESP, 2010.

GOMES, Paulo Cesar da Costa. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. In: MENDONÇA, Francisco; SAHR, Cicillian Luiza L; SILVA, Márcia. Espaço e Tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico. Curitiba: ADEMADAN, 2009. (livro da ANPEGE de 2009)

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, abr./jun. 2015.

MARTIJA, Andoni Arenas; SILVA, Víctor Salinas. Giros en la Educación Geográfica: renovación de lo geográfico y lo educativo. Revista de Geografía Norte Grande. Santiago/Chile; s/v, n. 56, p. 143-162, dez. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.cl/pdf/rgeong/n56/art08.pdf>> Acesso em: 10 de agosto de 2015.

MATTHEWS, Michael R. El constructivismo y la enseñanza de las ciencias. In: MARTINEZ, Sergio F.; GUILLAUMIN, Godfrey (Orgs.). História, filosofía y enseñanza de la ciencia. México: UNAN, Instituto de Investigaciones Filosóficas, 2005.

VERHAGHE, Jean-Claude; WOLFS, José Luis; SIMON Xavier; COMPÈRE Dominique. Praticar a epistemologia: um manual de iniciação para professores e formadores. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. A construção do pensamento e da linguagem. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009. (Capítulo 6, p. 241-394 – estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância)

WACHOVICZ, Lilian Anna. O método dialético na didática. Campinas: Papirus, 1991.

1 A atual composição do GT conta com sete membros: Karla Annyelly Teixeira de Oliveira UEG/Goiás e Anna Maria Kovacs Khaoule UEG/Porangatu como coordenadoras; Kamila Santos de Paula Rabelo//Unievangélica, Odiones de Fátima Borba/Unievangélica; Eliana Marta Barbosa de Morais IESA/UFG; Suzete Lourenço Buque /Universidade Pedagógica de Maputo e Izabella Peracini Bento UFG/Catalão.

ENSINO DE GEOGRAFIA

UMA REFLEXÃO DA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL II DA REDE PÚBLICA DO GAMA-DF (2015)

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto
*Professor de Geografia (Serviço do Co-
mércio-SESC (DF)*
danieltabuleiro@hotmail.com

RESUMO

O artigo tem por finalidade refletir práticas docentes para conhecimentos significativos de geografia no ensino Fundamental II no Gama-Distrito Federal em 2015. Foi-se considerando os aspectos qualitativos numa abordagem metodológica dialética. No contexto técnico científico informacional, onde as práticas tradicionais mecânicas são questionadas por não mais responder as necessidades da nova geração de educandos remetendo-se a necessidade de novas estratégias no ensino básico brasileiro. Ele é dividido em revisão de literatura, metodologia e apresentação dos resultados. No primeiro, discute-se a gestão de conhecimento significativo no Ensino nas escolas no contexto do ensino de geografia. No segundo, tratar-se-á dos processos metodológicos da pesquisa como: tipo de pesquisa, análises, instrumentos, coleta de dados e população de amostra. No terceiro, os resultados preliminares da pesquisa realizada através do campo, registro fotográfico e observações empíricas. Nas considerações finais retoma-se as discussões iniciais referentes a necessidade de novas estratégias de ensino para promoção de aprendizagem significativa no ensino de geografia. Além das identificações de diversas práticas de ensino na rede pública de ensino como: informática, equipamentos multimídia, som, teatralização, elaboração de projetos, produção de portfólios, aula de campo, pesquisa bibliográfica, teatralização, produção artística.

Palavras-chave: Geografia, Gestão, educação, ensino, aprendizagem.

Introdução

O presente artigo tem por finalidade de identificar quais são as principais práticas docentes utilizadas para tornar os conhecimentos de geografia significativos para os educandos da educação básica da escola pública do Gama-DF durante o período de 2015.

O trabalho é dividido em três capítulos:

revisão de literatura, metodologia e apresentação dos resultados. No primeiro levanta-se a discussão sobre a gestão de conhecimento significativo no ensino fundamental. Nessa primeira seção as referências teóricas trabalham-se com os conceitos de aprendizagem significativa de Ausubel, desenvolvimento proximal de Vygotsky, estágios biológicos de Piaget, pedagogia da autônoma freiriana, período técnico científico

informacional de Milton Santos. No segundo capítulo tratar-se-á dos processos metodológicos da pesquisa: forma de análises dialética, quais foram os instrumentos utilizados na pesquisa, como se foi coletado os dados e qual a população que se recortou de amostra para as reflexões. O terceiro capítulo vai apresentar os resultados colhidos durante a pesquisa como: a pesquisa de campo realizado com observações empíricas, registro fotográfico, aplicação de questionários, assim como também as ponderações teóricas e crítica da pesquisa. E por fim teve-se as considerações finais como é uma síntese de tudo que foi exposto anteriormente na execução do projeto durante o ano de 2015 no ensino fundamental II da rede pública de ensino da região administrativa do Gama no Distrito Federal.

Metodologia

Baseou-se no materialismo histórico-dialético concordando que os fenômenos sociais são frutos de um movimento contraditório dos modos sociais de produção pelo qual se configuram deixando suas marcas no tempo e no espaço na organização social nos seus mais diversos aspectos, cultural, econômica, política e ideológica (LESSA, 2008).

Como suporte técnico e procedimental realizou-se a priori levantamentos bibliográficos- livros, revistas, artigos científicos, periódicos, dissertações (especialização, mestrado e doutorado) que podemos encontrar nas bibliotecas públicas, livrarias e nas publicações acadêmicas on-line na rede mundial de computadores, principalmente nas universidades e instituições acadêmicas que mais tem produção sobre o ensino

de geografia a parti de 2010¹. Além disso, buscou-se o documento em acervos- Jornal Correio Brasiliense; bibliotecas pública e órgãos da administração do Distrito Federal e do Gama. E por fim, foi feito a análise, síntese, correção ortográfica, correção gramatical. Realizou-se visita a campo e colheram-se dados como: relatórios, planilhas, gráficos, relatos informais, fotografias.

Resultados e Discussões

Para Moreira (1981) aprendizagem significa a organização e integração dos materiais apossados pela estrutura cognitiva. Além disso, novos e antigos materiais podem ser modificados de acordo com a necessidade e sistematização cognitiva anterior se foi assimilado pelo cérebro do indivíduo. Já a aprendizagem significativa Moreira (1982, p.6) diz:

Aprendizagem significativa processa-se quando o material novo, ideias e informações que apresentam uma estrutura lógica, interage com conceitos relevantes e inclusivos, claros e disponível na estrutura cognitiva, sendo por eles assimilados, contribuindo para sua diferenciação, elaboração e estabilidade.

De acordo com Ausebel (2000) o mais importante no processo do ensino e aprendizagem é saber parti da estrutura cognitiva do aluno, ou seja, saber-se o que já conhece para depois formar novas estruturas sobre as já existentes do conteúdo que será ministrado nas aulas. A aprendizagem significativa apresenta três vantagens essenciais: Produz uma retenção mais duradoura da

¹ Universidade de São Paulo/USP; Universidade de Campinas/UNICAMP; Universidade Estadual Paulista/UNESP – Campus de Rio Claro; Universidade Estadual do Rio de Janeiro/UERJ; Universidade Federal do Rio de Janeiro/UFRJ; Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS; Universidade Federal de Goiás/UFG.

informação, o que poderíamos chamar de memorização abrangente; Facilita a realização de novas aprendizagens relacionadas e gera mudanças profundas na estrutura cognitiva que persiste além do esquecimento de detalhes concretos.

O ensino de geografia deve ser pesquisado, refletido e reproduzido para que se possa dá significados aos conteúdos transmitidos pelo professor em sala de aula. Para a pesquisadora Cavalcante (2015) não basta somente o docente transmiti informações para os educados é necessário também que seja incorporado outros processos cognitivo: social, política, psicológico, econômico e cultural. Dessa forma, fazendo-se com que sejam eles incorporados aos indivíduos no processo de ensino aprendizagem. No entanto Oliveira (2006, p. 09) reforça ainda mais essa necessidade me prol de uma luta global:

É mais do que necessário, que o processo didático-pedagógico do ensino da geografia em sua cotidianidade, contemple a emergência de uma realidade mais justa, capaz de alfabetizar o aluno para a leitura que se tem e se pode ter de mundo, bem como ajudá-los para que possam situar-se e apropriar-se dessa realidade de forma consciente, se conhecendo como sujeito social, construtor do seu espaço, pois é a partir da apropriação do espaço nas materializações diversas e de todas as ordens, próximas ou distantes, que os homens poderão transformá-lo e dispor de uma melhor qualidade de vida, no concernente à cidadania.

Além de Ausebel (Idem, 1982) e Vygotsky outro autor importante nessa abordagem é o Paulo Freire (1996) que traduz a ideia similar a essas no livro Pedagogia da Autonomia, onde defende-se a ideia de valorização dos conhecimentos prévios dos educandos como principio para construir uma aprendizagem significativa. Rompe com os conhecimentos verticalizados de cima para baixo denominado por ele de educação bancária. Na rede pública do Gama também não foge a regra, insere-se

nesse contexto, o surgimento de críticas aos modelos tradicionais e a necessidade de novas práticas pedagógicas no ensino de geografia para suprir as demandas da geração contemporânea.

O Gama é região administrativa número II das trintas e nove, correspondente ao Distrito Federal com uma população estimada em 150 mil pessoas, localizada a 33 KM² de Brasília região administrativa número I sede do poder executivo e legislativo. (Leite, 2012).

Figura 1: Mapa do DF.



Fonte: Google imagem.

A população de amostra dessa pesquisa sobrepõem a análises qualitativa em detrimento do quantitativo, foi-se feita a escolha aleatória de 5 das 15 escolas da Regional de Ensino do Gama-DF que oferta Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) na Rede Pública de Ensino (ver Cadastro das Instituições públicas Educacionais do Gama).

As cinco (5) escolas escolhidas das 15 que ofertam o ensino fundamental como elas são numeradas de 1 à 15 em ordem numérica, foram-se escolhidas obedecendo a ordem dos números pares, nesse sentido a amostra escolhida foram: Centro de Ensino Fundamental 02, Centro de Ensino Fundamental 04, Centro de Ensino Fundamental 06, Centro de Ensino Fundamental 08, Centro de Ensino Fundamental 10. Depois da pesquisa bibliográfica, campo, análises, identificou-se algumas práticas docentes utilizadas com maiores frequências.

Laboratório de informática é uma importante ferramenta de multimídia para uso de pesquisa, produção de trabalhos, exploração de imagens e resolução de atividades e resumos. Todas as instituições Cef (centros de ensino fundamental) visitadas tem esse recurso no Gama. Alguns com mais computadores, outros com melhores instrumentos e em bom estado de funcionamento. No entanto, percebeu-se ainda que a quantidade deles em sua maioria ainda não é suficiente como disseram os coordenadores escolares, tendo em vista que boa parte das instituições e classes detêm uma média de 40 alunos por sala de aula. Dessa forma, muitas vezes prejudicando o trabalho do professor de geografia nesse espaço pedagógico.

Os jornais e as revistas são outros mecanismos que os docentes podem utilizar em suas praticas educativas, pois facilita a aproximação do que está acontecendo no mundo e os conteúdos escolares. Apesar de que essa representação deve-se feita a parti de uma criticidade. Como foi elencado na pesquisa de campo tanto nas conversas como nos questionário os docentes utiliza muito pouco esse recurso, sendo-se diversos os motivos, sejam eles por não ter ou por não concordarem com essa pratica pedagógica.

Figura 2: mapas.



Fonte: imagem do autor.

Os mapas e maquetes em boa parte das escolas visitadas tinham esse recurso, sua importância remete-se da facilidade de compreensão dos elementos do espaço geográfico para os educandos. Tendo-se em vista que os mapas, cartas, plantas aproximam os lugares, estados, municípios e países do contexto de compreensão dos conteúdos.

Figura 3: maquetes.



Fonte: imagem do autor.

A utilização de maquetes e também uma ferramenta relevante na aquisição de um conhecimento significativo para os educandos, pois através de sua produção a próxima ainda mais o aluno da realizada representada na ferramenta didática pedagógica. Na pesquisa de campo encontrou-se a produção desse material nas escolas visitadas, no entanto existiu uma grande dificuldade de armazenamento, pois o material geralmente quebra muito fácil.

A produção de maquetes na pesquisa com os professores tem divergência quanto a sua utilização e a produção, para muitos se perdeu muito tempo nesse tipo de trabalho. Para outros é uma ferramenta de extrema relevância na gestão educacional dos conhecimentos significativos para a vida como um todo do estudante.

A ida a laboratório de ciência uma ferramenta didática pedagógica interessante

do ponto de vista de tornar os conhecimentos acadêmicos mais plausíveis aos olhos dos educandos. Tendo-se em vista que a teoria para torna-se ainda mais significativa para o aluno mesmo sendo bem explicada é fundamental ter contato com a realidade dos fenômenos sejam eles sociais ou naturais. Só assim, esses conhecimentos deixam de ser meramente mnemônico para torna-se significativo, por onde a internalização passa a ser fundamental no crescimento do educando.

A música pode-se também ser trabalhado nas aulas de geografia através da contextualização, ou seja, o professor pode levar letra e musica para trabalhar com seus educandos. O objetivo de trabalhar com a música nas aulas de geografia decorre que através do lúdico o aluno poderá fixar melhor os conteúdos, pois a ludicidade de modo geral trás algo fora da rotina escolar, proporcionando um aprendizado significativo.

Na pesquisa de campo com os educandos e os docentes muitos realizam esse pratica de ensino nas escolas publicas do Gama-DF e outros não concordam ou não tem as condições físicas estruturais para a realização desse tipo de aula. Embora os alunos aprovarem essa metodologia de ensino, mais com uso restrito para não cair na rotina escolar.

A charge também pode ser uma ferramenta para a produção do conhecimento significativo, pois através das imagens criticas da realidade o professor pode utilizá-la para contextualizar com o conteúdo. As figuras engraçadas ou distorcidas na sociedade da imagem chama muito atenção dos educandos, por isso o docente pode se ater dessa ferramenta para dá mais ênfase aos conteúdos propostos pelas diretrizes curriculares nacionais e da orientação dos parâmetros curriculares nacionais.

Na pesquisa de campo realizada nas escolas com os educandos percebe-se com poucos usam essa metodologia, porém alguns utilizam através das realizações das avaliações, ou seja, as vezes colocam imagens nas provas para o educando interpretar.

Os educandos responderam na pesquisa que aprovam a metodologia, acham “engraçados” e por isso prestam muito atenção em contextos didáticos pedagógicos como esse. Então boa parte deles considera que os professores de geografia deveriam sim, usa-se mais dessa ferramenta para poder tornar os conteúdos escolares mais atraentes para cada educando nesse contexto escolar brasileiro que não tem a educação como politica publica prioritária.

Figura 4: trabalhos com arte.



Fonte: própria.

Encontrou-se contexto escolar como esse nas cinco escolas do ensino fundamental na rede publica de ensino no Gama. Paredes pintadas pelos próprios educandos alguns deles de geografia, de acordo com alguns professores a parti do momento em que o educando faz trabalhos artisticos interdisciplinares como esse se passar a valorizar a escola como patrimônio deles e da sociedade.

Os educandos consideram-se trabalho como esses interessantes, pois a parti de suas próprias produções eles elevam a autoestima favorecendo o crescimento de todos os presentes no processo escolar, professor, aluno e escola. Nesse em bojo, a parti da arte aplicada a geografia o educando consegue assimilar de maneira significativa para sua vida, onde os conteúdos deixa-se de ser enfadonhos e passar a ser significativo.

Considerações Finais

O ensino de geografia ainda precisa de muito para se tornar significativo para os educandos, no entanto existiram diversas práticas vem sendo usadas nas mais diversas instituições de ensino no Brasil e conseqüentemente no Gama região administrativa do Distrito Federal.

Nas escolas onde-se foi realizado a pesquisa podemos observar importantes detalhes de mudanças nas práticas de ensino de geografia para tornar seus conteúdos mais importantes para os alunos. Desses trabalhos com pintura e desenhos como teatro, dança, música, portfólios e projetos do cotidiano desses educandos.

Os recursos didáticos pedagógicos diferenciam-se de escolas para escola, em alguns delas tem laboratório de informática, outras não; outras têm poucos computadores funcionando, algumas tem sala de vídeo equipada, outras só tem o espaço para tal fim esses são aspectos gerais das escolas da rede pública do ensino fundamental do Gama.

As práticas pedagógicas existem uma diversidade de instituições para instituição também, pois os projetos pedagógicos, a estrutura, a formação inicial e continuada, o público do alunado pode interferir direto e indiretamente no trabalho pedagógico do docente. Pode-se perceber através das entrevistas que o sentido da prática de cada um deles tem significado diferente, ou seja, para alguns teatro seria uma boa prática docente para outros seria desmoralizante.

Em relação aos discentes pode-se perceber através de suas falas ao longo da pesquisa aspectos também peculiares de instituição, aluno e idade sobre as práticas docentes não havendo uma homogeneidade sobre o que seria melhor para

auferir mais eficazmente o ensino e o aprendizado na rede pública de ensino fundamental do Gama.

Portanto, a gestão educacional no sentido de melhorar ou diversificar as práticas de ensino na rede pública de ensino é um caminho positivo para melhorar o ensino aprendido dos educandos. Potencializando assim uma sinergia entre conteúdo escolar, realidade e autoestima tanto dos educandos como dos docentes sobre a transformação e o conhecimento da realidade a partir da educação escolar.

REFERÊNCIAS

Ausubel, David P. Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva. Lisboa: PARALELO EDITORA, LDA, 2000.

Cadastro das Instituições Públicas Educacionais do DF. Disponível em: < http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/suplav/esc_df_mar15/gama_public.pdf > acesso em 14 de Setembro de 2015.

Cavalcante, Lana de Souza. Ensino de Geografia. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=hHNUNadQ-n8> > acesso em 06 de Setembro de 2015.

Freire, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Leite, Cristina Maria Costa. O Lugar e a Construção da Identidade: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental. 2012, tese (Doutorado em psicologia)- Universidade de Brasília Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2012.

Lessa, Sergi. Introdução à filosofia de Marx. – São Paulo: expressão popular, 2008.

Kaercher, Nestor André. A Geografia escolar na prática docente: a utopia e os obstáculos epistemológicos da Geografia Crítica. 2004, tese (doutorado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

Moreira, Marco Antonio. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. São Paulo: Moraes, 1982.

Oliveira, Marlene Macário. A GEOGRAFIA ESCOLAR: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO DO ENSINO. Revista Discente Expres-

sões Geográficas. Florianópolis – SC, Nº02, p. 10-24, jun/2006 www.cfh.ufsc.br/~expgeograficas

Viveiros, Ana Carla Barbosa. A Construção de Conhecimentos Significativos: Um Horizonte mais Crítico na Geografia Escolar/ Ana Carla Barbosa Viveiros – Rio de Janeiro, 2014. 128p. Dissertação de Mestrado- Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação.

LUGAR E GEOGRAFIA HUMANISTA

POSSIBILIDADE DE ENSINAR-APRENDER GEOGRAFIA

Rodrigo Capelle Suess
Universidade de Brasília - UnB
rodrigo.capellesuess@gmail.com

Cristina Maria Costa Leite
Universidade de Brasília - UnB
criscostaleite@gmail.com

RESUMO

Defendemos que o conceito lugar em uma perspectiva da Geografia humanista contribui para um processo de ensino-aprendizagem que conduz o aluno a compreender melhor a si mesmo e o mundo em que vive, sem menosprezar os aspectos cognitivos, afetivos, físicos, éticos e estéticos, que possam interferir no exercício da cidadania e, ainda, de uma atuação e inserção social mais consciente e humanista. Sendo assim, acreditamos que o mesmo contribui para que os discentes se reconheçam como sujeitos, com possibilidade concreta de atuação no espaço por meio do lugar, compreendam as aparências, ausências e múltiplas manifestações dos fenômenos geográficos, resignificados à luz de suas próprias experiências.

Palavras-chave: Lugar. Geografia Escolar. Mundo Vivido.

Introdução

A Geografia se constitui em “um instrumento formidável para que possamos nos conhecer e nos compreender melhor, perceber toda a dimensão do espaço e do tempo, onde estamos e para onde caminhamos” (SELBACH, 2010, p. 37). Nessa perspectiva, o conceito geográfico que mais se aproxima dessa abordagem é o de lugar, a ser explorado nesse artigo. Ele é um dos conceitos fundamentais da Geografia, destacando-se, principalmente, na vertente humanista. Seu estudo diz respeito à análise dos significados construídos no espaço, en-

globando em especial, as facetas do mundo vivido e da experiência, aspectos valorizados na perspectiva de ensino. Desse modo, procuramos fazer proposições referentes ao conceito de lugar, numa abordagem orientada ao ensino em Geografia.

A construção de conceitos geográficos vem sendo considerada uma importante ferramenta para o desenvolvimento do pensamento dos alunos (CAVALCANTI, 2012a), visto que possibilitam uma leitura e releitura do mundo com um viés espacial, crítico, reflexivo e humanista. Nesse sentido, o conceito como processo intelectual existe para resolver um problema, sendo

seu significado mutável: “um conceito não é uma formação isolada, fossilizada e imutável, mas sim uma parte ativa do processo intelectual, constantemente a serviço da comunicação, do entendimento e da solução de problemas” (VIGOTSKI, 2008, p. 67). No ensino, Cavalcanti (2012, 2013) destaca sua importância ao afirmar que é a formação do pensamento conceitual, que possibilita uma mudança na relação do sujeito com o mundo, se tornando uma capacidade fundamental para compreensão da realidade, extravasando a dimensão puramente empírica.

A partir dessas considerações, torna-se necessário analisar o conceito de lugar, que se constitui importante ferramenta ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia, por estar relacionado à significação do sujeito de aprendizagem, em seu processo de construção conceitual. Importante ressaltar, ainda, que o conceito de Lugar será considerado numa perspectiva humanista, que considera os fenômenos geográficos com intuito de melhor entender o homem e a sua condição, buscando desvendar as relações das pessoas com a natureza, seu comportamento e sentimento em torno do espaço e do lugar (TUAN, 1982): “Um humanista olha esse mundo de fatos e pergunta: o que ele significa? O que ele diz a respeito de nós?” (TUAN, 1982, p. 163).

O lugar e a medição de conhecimentos escolares

Há várias definições e explicações sobre o lugar, mesmo em uma abordagem fenomenológica em Geografia. Segundo Relph (1976, p. 5) “place has often been identified implicitly as the essential feature of the phenomenological foundations of geography”¹. Esse mesmo autor (1976) acredita

1 “Lugar tem sido muitas vezes identificado implicitamente como a característica essencial dos fundamentos fenomenológicos da geografia” (RELPH, 1976, p. 5, tradução nossa).

que entre os conceitos espaço, paisagem e lugar, esse último talvez seja o mais fundamental dos três, porque focaliza espaço e paisagem em torno das intenções e experiências humanas. De acordo com Seamon (2009, s. p) o lugar é “a fusion of human and natural order and any significance spatial center of a person or group’s lived experience”². Resumidamente, podemos colocá-lo como “qualquer localidade que tem significado para uma pessoa ou grupo de pessoas” (TUAN, 2011, p. 8).

Baseado numa perspectiva que visa compreender o sentido de totalidade e contextualidade do lugar, Entrikin (1991) defende a busca de um meio termo entre o polo objetivo da teorização e o polo subjetivo da compreensão empática, para de tal modo, viabilizar o entendimento desse conceito em tempos modernos. Tal relativização implica, ao processo de ensino-aprendizagem, a consideração daquilo que foi e está sendo vivido pelos alunos e daquilo que foi construído teoricamente, visando uma mediação entre conceitos cotidianos e científicos como defende Vigotsky (2008).

Zaret (1964) apud Entrikin (1991) atesta que o significado de um lugar é indissociável da consciência de quem o habita. Nesse sentido, a especificidade do lugar está correlacionada com as experiências únicas que se tem com esse local e os significados atribuídos a essa experiência. Essa ideia é importante na perspectiva escolar, em todos os anos do Ensino Fundamental, pois possibilita, por meio do conhecimento de lugares mais imediatos dos alunos, como a sua casa, rua, bairro, cidade e escola, uma aproximação teórica do conhecimento geográfico. Uma abordagem adequada desse conceito, naquela fase de escolarização, contribui fortemente para a criação da identidade do aluno

2 “[...] uma fusão da ordem humana e natural e qualquer centro de significado espacial da experiência vivida de uma pessoa ou grupos” (SEAMON, 2009, s. p, tradução nossa).

com a Geografia, ajudando a quebrar estereótipos relacionados a esse campo disciplinar, tais como: ciência pautada em memorização conhecimentos enciclopédicos.

Ao valorizar os locais mais imediatos da vida cotidiana dos alunos, o professor dará um grande passo à valorização da significação do espaço construído por cada sujeito: ao usar exemplos relacionados à casa, rua, bairro, cidade e escola, a perspectiva particular de cada um será considerada no processo de construção coletiva dos conceitos. Nesse sentido, devem ser criadas oportunidades para fala e socialização dos alunos, para que exponham os múltiplos significados sobre seus lugares e reconheçam que esses, mesmo compartilhados, têm significados absolutamente particulares, por exemplo, que a casa de João não tem o mesmo significado para José que tem para João, e assim vice versa, ou que a escola embora seja o mesmo espaço material não possui os mesmos significados e sentimentos para todos os alunos, professores, funcionários e comunidade. A utilização de exemplos cotidianos, de experiências dos discentes e do próprio professor permitem avançar de ideias simples conceitos cotidianos simples como cama, quarto, casa, vizinhança, rua, amigos, bairro, parque, cidade, escola... um conceito mais sistematizado, ora, o lugar que consegue reunir os demais por ambos representarem significados para cada um ou para o grupo localizados em pontos do espaço conhecido e experienciado.

O lugar é uma pausa no movimento. A pausa permite organizar a significação do mundo e também que uma localidade se torne um centro de reconhecido valor. O movimento impede a sua constituição. Ele também é segurança, todos os seres humanos precisam dessa estabilidade, mesmo aqueles que almejam liberdade, a inércia é natural e se consolida no avançar do tempo e no apego aos lugares e as pessoas. O lugar é, antes de tudo, um polo de necessidade pautado em uma construção humana e social (TUAN, 2013a).

A utilização dos exemplos de casa, rua, bairro, cidade e escola, oferecem uma gama de possibilidades, para a construção de vários conceitos.. Nesse sentido, aquela ideia de pausa no movimento pode ser contextualizada com o tempo que os alunos ficam nesses locais, o qual permite ter experiências, adquirir hábitos (ou não) e satisfazer suas necessidades, sejam sociais, culturais, políticas, espirituais. Logo, esse tempo permite a construção de elos com essa porção do espaço. A pausa pode ser relacionada, também, à noção que as pessoas podem ir para qualquer local, mas precisam voltar para um lugar que lhes deem sentido de estabilidade ao final do dia.

A ideia de lugar estará indissociavelmente relacionada à noção de global. Nesse sentido, não devemos nos restringir ao nível de escala geográfica, mas sim nos remetermos ao nível global de significados. Isso implica reconhecer que os lugares particulares, que ajudam o auto conhecimento das pessoas, que lhes tem significados particulares, estão inseridos em uma rede de vários outros lugares, que também ajudam a reconhecer outras pessoas, e por consequência, formam uma rede global de significação. Assim, o lugar contribui para conhecer a si mesmo e também conhecer o mundo, aceitar a diversidade e as possibilidades de novas significações (SANTOS, 2012a; CALLAI, 2012).

Quando se fala de lugar no ensino, deve-se mencionar a importância desse conceito para a criação de identidade e sentido de pertencimento a um dado recorte espacial minado de referências simbólicas, de simpatias e antipatias, de inclusão e exclusão como defende Leite (2012). Nesse sentido, essa autora (2012) assume o conceito de lugar como uma categoria apropriada ao processo de ensino-aprendizagem em Geografia, tendo em vista suas possibilidades de conhecer, refletir e valorizar aquilo que é particular, específico e singular para o discente, tornando-se uma ferramenta que viabiliza a reafirmação de valores, histórias,

memórias, grupo social e cultura que é próprio dos alunos e seus contextos.

Para o humanista, a experiência pessoal é sinônimo de topofilia. Oliveira (2012) acredita que conhecer um lugar é desenvolver um sentido topofílico ou topofóbico. Portanto, é um local em que se conhece, que se vive, que temos boas ou más lembranças, ou seja, é um local dotado de significados positivos e/ou negativos.

Se o lugar é um local de significado, e o significado reflete naquilo que foi vivenciado, selecionado e transformado em memória e/ou em um conhecimento experiencial (SCHULTZ, 1979), logo não pode ser delimitado retratando apenas as boas experiências. Tal questão evidencia um dos problemas relativo à abordagem do lugar em Geografia, em especial a humanista, o que contribui para uma estereotipação desse conceito e do horizonte humanista em Geografia, considerados super-românticos. Nessa perspectiva, como abordar um local com diversos problemas na infraestrutura, nos serviços, na qualidade no meio ambiente e qualidade de vida em geral, relacionando apenas as boas lembranças? Tal concepção irrompe o sentido de lugar, ofusca as forças locais de lutarem por melhorias, as quais poderiam, inclusive, atribuir um novo sentido de lugar. Desse modo, a visão romântica do lugar, aquela reduzida apenas às boas lembranças, além de não servir para muita coisa, tende a contribuir para a alienação do grupo envolvido.

Quando o professor for trabalhar em área de vulnerabilidade social, como por exemplo em periferia semi urbanizada ou área de favela, deve valorizar o que é específico do local, aquilo que comove e move a comunidade, seus simbolismos em relação aos espaços vividos, seus festejos e glórias e, também, o processo de luta pela sobrevivência numa área segregada, as desigualdades e tratamento dado pelos agentes do governo e do estado, as dificuldades e sofrimentos que preenchem aquele espaço de significa-

dos negativos. Assim, os significados devem ser mediados, não para estigmatizar ou supervalorizar aquele local, mas para levar os alunos a pensarem alternativas coletivas e individuais de mudanças sociais, visando a ressignificação e o bem estar da comunidade envolvida.

A construção do sentido de lugar somente se viabiliza por meio da organização e conhecimento do espaço. O conhecimento da forma e da estrutura nos transmite segurança. Assim, a significação dos lugares se dá por meio do conhecimento do espaço, de suas formas e estruturas, uma vez que o reconhecimento dos objetos em sua materialidade e funcionalidade, ajudam na organização e conhecimento do espaço (TUAN, 2013a). Por isso, muitas vezes, a identificação de locais e referências, que fazem parte do universo vivido dos alunos, constitui-se um ótimo ponto de partida, para que os alunos construam uma noção de lugar. Esses locais não fazem sentidos separados, mas em conjunto, ligando uma significação que permeia suas realidades.

Callai (2013) afirma que a história que se passa em um local qualquer do planeta, não se restringe aos seus limites, mas envolve um processo mais abrangente, que relaciona os fenômenos em contextos que vão mais além. A esse respeito, Tuan (2013a) considera que o lugar existe em diferentes escalas, que vão desde uma poltrona preferida até o planeta Terra em seu todo. Por outro lado, Bartoly (2011) alerta: a escala do lugar não necessariamente se reduz à escala local. Assim, as práticas sociais se tornaram confusamente multiescalares, como sublinhou Lacoste (1997). Em consequência, o lugar por envolver pessoas, também se torna multiescalar. Por isso não podemos nos restringir à escala micro ou local, pois existe uma série de condições, que conduzem as pessoas a experienciar, mais ou menos, os lugares em níveis e intensidades local e global.

Marandola Jr. (2012) acredita que o enfraquecimento do sentido social do lugar se deve pela produção social globalizada, que gerou uma desestabilização, por meio da introdução de risco e insegurança ao cotidiano. Porém, como afirma o autor, o lugar se enfraqueceu apenas em seu sentido social e não ontologicamente, tendo em vista que a constituição de lugar continua essencial para a segurança ontológica e a autenticidade da identidade.

Nesse contexto, há de se ressaltar que as inovações tecnológicas acabam dando mais poder de escolha e mobilidade às pessoas (TUAN, 2014) e esse poder aumenta conforme a classe social. Talvez isso signifique liberdade e leve as pessoas a conhecer outros lugares, mas essas ainda precisam de um lugar. Então, o que aumentou foi a liberdade de escolha e conseqüentemente, a desalienação a um específico, visto que hoje há possibilidade de conhecer outros lugares, mesmo que virtualmente.

Tais considerações efetuadas à luz do pensamento de Santos (2011), conduz à conclusão que a globalização não “globaliza” todas as pessoas: os locais, as relações econômicas e políticas estão cada vez mais globalizados, mas nem todas as pessoas desfrutam do poder de descolamento e comunicação que a globalização oferece (SANTOS, 2011). Dessa forma, nem todos os lugares foram afetados em seu sentido social.

Nessa linha de raciocínio, e de acordo com Souza (2012, p.119) “um tal enfoque nostálgico do lugar tem sido mais recentemente criticado como uma super-romantização, em contraste com um ‘sentido global de lugar’ mais progressista”. Nesse sentido, chamamos a atenção que não se trata de discutir se um conceito é, ou não, progressista, pois por si só nunca poderá ser progressista se não são as pessoas que o utilizam e lhe dão significados práticos.

À luz dessas ideias e correndo o risco de sermos considerados “super-românticos” acreditamos que as dimensões afetivas e

simbólicas do homem devam ser consideradas na construção de um mundo, que está cada vez mais homogeneizado e que, por isso, a constituição do lugar torna-se essencial ao ser humano, em todas as suas dimensões. Essas crenças nos aproximam da concepção de lugar da Geografia humanista, que busca uma nova forma de fazer ciência, uma ciência que não seja sem homens, sem emoções, que desconsidera as coisas como elas são. A complexidade desse intento é atestada por Marandola Jr. (2003) ao afirmar que um dos desafios é trazer a ciência para o cotidiano, para a sociedade e para o homem. Esse problema, na perspectiva de Tuan (1982) expressa a pouca importância dada à questão, pela ciência tradicional, que simplifica a capacidade humana de saber, criar e ofuscar (TUAN, 1982).

Em relação ao papel do lugar no ensino há um reconhecimento de sua importância, por parte de diversos autores vinculados a Geografia Escolar. Nesse sentido, Pires e Alves (2013, p. 244) acreditam que “o estudo do lugar a partir da experiência fenomênica dos alunos com o seu lugar de vivência permite, de início, a identificação e compreensão de cada um”. Na mesma direção Callai (2012, p. 72) argumenta que “compreender o lugar em que se vive permite ao sujeito conhecer sua história e conseguir entender as coisas que ali acontecem”. Assim, reiteramos a ideia de se trabalhar o lugar do aluno: conhecer melhor seu local de vida cotidiano, seu bairro, sua cidade, sua realidade geográfica, para fomentar sua capacidade analítica, numa perspectiva multiescalar. Isso significa articular as diversas instâncias simultaneamente, para evitar sua consideração de forma linear (LEITE, 2012). Callai (2012) agrega argumentos a tal ideia ao afirmar:

Muitas vezes, sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessantes de vários lugares que

nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos (CALLAI, 2012,p.71).

Essa autora considera que a referência ao lugar pode desembocar em dois níveis de aprendizagem: um que se refere ao conhecimento e a compreensão do lugar; outro que utiliza exemplos para trabalhar conteúdos da Geografia e compreender seus objetivos. A respeito do primeiro, a autora pondera a existência de vários lugares possíveis de serem estudados, por envolverem a cotidianidade dos discentes, o que tem o potencial de constituir-se importante e significativo à para a vida dos estudantes. Esses lugares da vida mais próxima dos alunos funcionam como laboratórios, que ajudam a descobrir e compreender o mundo, desvendar as diferentes formas de vida humana (CALLAI, 2012).

Essa necessidade de conhecimento do lugar, para fins pedagógicos, se faz principalmente, reconhecendo o meio de cada um. Como endossada Freire: “A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo. ‘Seu’ mundo, em última análise, é a primeira e inevitável face do mundo mesmo” (FREIRE, 2011, p. 119). Sendo assim, “o processo de descoberta diante de um meio qualquer, seja urbano, seja rural, pode aguçar a reflexão do aluno para produzir conhecimentos que não estão nos livros didáticos” (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009, p. 173). Deve-se buscar no conhecimento “ingênuo” a base para construirmos o conceito científico de lugar. “Eu estou absolutamente convencido de que os homens e as mulheres não começaram, na história de sua presença no mundo, fazendo saber científico. Eles começaram exatamente a fazer o saber ingênuo. Esse é o ponto de partida histórico” (FREIRE, 2013, p. 187).

Para não concluir...

Diante do exposto, podemos considerar o lugar como uma possibilidade de mediação pedagógica conferida aos docentes, para conhecer as experiências sociais e culturais dos alunos. Tal intento implica em conhecer os meios mais próximos do cotidiano vivido pelos alunos, seus contextos familiares, sua visão a respeito da escola e de seu futuro. Essas questões são fundamentais para tentar entender como os alunos percebem a escola, a matéria, o professor e, em consequência, fornecer subsídios para intervir na sua aprendizagem (LIBÂNEO, 1994). Assim, se propõe conduzir o aluno às narrativas acerca de seu mundo vivido, destacando-se seu papel de sujeito do espaço, como um ser possuidor de história, conhecimento, significados e imaginação. “[...] Narrare il luogo implica configurare, evidenziare, gli oggetti e gli eventi rilevanti, tracciando, nel senso temporale, il loro profondo, radicato, significato territoriale” (LANDO, 2012, p. 275-276).

Portanto, o lugar não é apenas uma abordagem de ensino, um conteúdo e um modo de fazer Geografia, mas é, também, uma forma de conhecer a realidade local onde a escola está inserida, e de ajudar na relação escola-comunidade: “Mudar a cara da escola implica também ouvir meninos e meninas, sociedades de bairro, pais, mães, diretoras de escolas, delegados de ensino, professoras, supervisoras, comunidade científica, zeladores merendeiras etc.” (FREIRE, 1991, p. 35).

REFERÊNCIAS

BARTOLY, Flávio. Debates e perspectivas do lugar na geografia. *GEOgraphia*, Niterói, RJ, v. 13, n. 26, p. 66-91, 2011.

3 “[...] Narrar o lugar implica configurar, evidenciar, os objetos e os eventos relevantes, traçando no senso temporal o seu profundo e enraizado significado territorial” (LANDO, 2012, p. 275-276, tradução nossa).

CALLAI, Helena Copetti. A dimensão pedagógica na formação do geógrafo. In: CALLAI, Helena Copetti. A formação do profissional da geografia. Ijuí: Ed. Unijuí, p.103-114, 2013.

CALLAI, Helena. Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, p. 71-114, 2012.

CAVALCANTI, L. S. A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus, 2012b.
CAVALCANTI, L. S. O ensino de Geografia na escola. Campinas, SP: Papirus, 2012a.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia Escolar e a busca de abordagens teórico/práticas para realizar sua relevância social. In: SILVA, Eunice Isaias da; PIRES, Lucineide Mendes (Orgs). Desafios da didática de Geografia. Goiânia: Ed. da Puc de Goiás, p.45-65, 2013.

Entrikin (1991)
FREIRE, P. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Tolerância. Organização, apresentação e notas Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. A educação na cidade. São Paulo: Cortez, 1991.

LACOSTE, Yves. Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papirus, 1997.

LANDO, Fabio. La Geografia Umanista: un'interpretazione. *Rivista Geografica Italiana*, Veneza-ITA, n. 119, p. 259-289, 2012.

LEITE, Cristina Maria Costa. O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professor de geografia do ensino fundamental. 222 f., 2012. Tese (doutorado em Geografia). Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação, Universidade de Brasília, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos: Didática, São Paulo: Cortez. 1994.

MARANDOLA JR., Eduardo. Sobre ontologias. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (orgs.). Qual o espaço do Lugar?: geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, p. XIII-XVII, 2012 (Estudos; 302).

MARANDOLA JR., Eduardo; GRATÃO, Lúcia Helena Batista. Do sonho à memória: Livia de Oliveira e a Geografia Humanista no Brasil. *Geografia*, Londrina, v. 12, n. 2, jul./dez. 2003.

MELLO, João Baptista Ferreira de. O Triunfo do Lugar Sobre o Espaço. In: MARANDOLA JR., Eduardo;

HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia (orgs.). Qual o espaço do Lugar?: Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, p. 33-68, 2012 (Estudos; 302).

OLIVEIRA, Livia. O Sentido de Lugar. In: MARANDOLA JR., Eduardo; HOLZER, Werther; OLIVEIRA, Livia de (orgs.). Qual o espaço do Lugar?: Geografia, epistemologia, fenomenologia. São Paulo: Perspectiva, p. 3-16, 2012. (Estudos; 302).

PIRES, L. M.; ALVES, A. O. Revisitando os conceitos geográficos e sua abordagem no ensino. In: SILVA, E. I.; PIRES, L. M. (orgs.). Desafios da didática de Geografia. Goiânia: EdPUC-Goiás, p. 235-254, 2013.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I; CACETE, N.H. Para Ensinar e Aprender Geografia. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

RELPH, Edward. Place and placelessness. London: Pion, 1976.

SANTOS, Milton. A natureza do espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção. São Paulo: Edusp, 2012a.

SANTOS, Milton. Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. São Paulo: BestBolso, 2011.

SCHUTZ, Alfred. Fenomenologia e relações sociais. Organização e introdução de Helmut R. Wagner. Zahar: Rio de Janeiro, 1979.

SEAMON, David. Existentialism/existential geography. In: KITCHEN, R.; THRIFT, N. (Eds.). The International Encyclopedia of Human Geography, v. 3, p. 666-671, Oxford: Elsevier, 2009.

SELBACH, S (eds.). Geografia e didática. São Paulo: Vozes, 2010.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Os conceitos Fundamentais da Pesquisa Sócio-espacial. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

TUAN, Yi-Fu. Geografia Humanística. In: CRISTOFOLETTI, A. (Org.). Perspectiva da Geografia. São Paulo: Difel, p. 143-164, 1982.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e Lugar: a perspectiva da experiência. Tradução de Livia de Oliveira. Londrina, PR: Eduel, 2013.

TUAN, Yi-Fu. Espaço, tempo, lugar: um arcabouço humanista. *Geograficidade*, v. 01, n. 01, p. 4-15, Inverno 2011.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e linguagem. Tradução de Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica de José Cippolla Melo. 4ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

Diagramação

Coletivo Magnífica Mundi - UFG

Elisama Costa Ximenes
Vinicius de Moraes Pontes

Goiânia, GO - 2016

