



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG
de formação de professores de geografia

ANAI S 2018

**Formação
de Professores
e Ensino
de Geografia**
contextos e perspectivas

19 A 21 DE AGOSTO DE 2018

CALDAS NOVAS - GOIÁS - BRASIL

HOTEL L'ACQUA DIROMA

www.nepeg.com

ANAIS 2018

**Formação
de Professores
e Ensino
de Geografia**
contextos e perspectivas

© Autoras e autores – 2018



Organizadores

Apresentação

A reprodução não autorizada desta publicação, por qualquer meio, seja total ou parcial, constitui violação da Lei n. 9.610/98.

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme decreto n. 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Comissão Técnica do Sistema Integrado de Bibliotecas Regionais (SIBRE),
Catalogação na Fonte

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte (CIP)
(Elaboração: Filipe Reis)

C&A ALFA COMUNICAÇÃO

Presidente

Luiz Carlos Ribeiro

Vice-presidente e Coordenadora-geral

Miriam Aparecida Bueno

Revisão geral

Jéssica Lopes

Capa e projeto gráfico

Adriana da Costa Almeida

Conselho editorial

Andréa Coelho Lastória (USP/Ribeirão Preto)
Carolina Machado Rocha Busch Pereira (UFT)
Denis Richter (UFG)
Eguimar Felício Chaveiro (UFG)
Lana de Souza Cavalcanti (UFG)
Loçandra Borges de Moraes (UEG/Anápolis)
Vanilton Camilo de Souza (UFG)
Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena
(UNESP/Ourinhos)

REALIZAÇÃO



APOIO



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG
de formação de professores de geografia

ANAI S 2018

Formação de Professores e Ensino de Geografia

contextos e perspectivas

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 Alves – UFG
Prof. Dr. Denis Richter – UFG
Profa. Dra. Eliana Marta Barbosa de Moraes- 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 Ascenção – UFMG
Prof. Dr. Vanilton Camilo de Souza – UFG

Comissão Científica

Profa. Dra. Adriana Olívia Alves - UFG
Profa. Dra. Adriany de Ávila Melo Sampaio - UFU
Prof. Dr. Alexsander Batista e Silva - UEG
Profa. Dra. Ana Cláudia Sacramento - UERJ
Profa. Dra. Andrea Coelho Lastória - USP
Prof. Dr. Antonio Carlos Castrogiovani - UFRGS
Prof. Dr. Antonio Carlos Freire Sampaio - UFU
Prof. Dr. Antonio Carlos Pinheiro – UFPB
Profa. Dra. Carla Juscélia de Oliveira Souza - UFSJ
Profa. Dra. Carolina Machado Rocha Busch Pereira – UFT
Profa. Dra. Cláudia do Carmo Rosa - UEG
Profa. Dra. Cristina Maria Costa Leite - UNB
Prof. Dr. Daniel Mallmann Vallerius - UFPA
Prof. Dr. Denis Richter - UFG
Profa. Dra. Helena Copetti Callai – UNIJUI
Prof. Dr. Ivanilton José de Oliveira - UFG
Profa. Dra. Izabella Peracine Bento – UFCat
Profa. Dra. Karla Annyelly Teixeira de Oliveira - UFG
Profa. Dra. Liz Cristiane Dias Sobarzo - UFPel
Profa. Dra. Loçandra Borges Moraes - UEG
Profa. Dra. Lucineide Mendes Pires - UEG
Profa. Dra. Maria Betanha Cardoso Barbosa - UFOPA
Profa. Dra. Mugiany Oliveira Brito Portela - UFPI
Prof. Dr. Rafael Straforini - UNICAMP
Profa. Dra. Sonia Maria Vanzella Castellar - USP
Profa. Dra. Suzana Ribeiro Lima Oliveira - UFG
Profa. Dra. Suzete Buque – UP/Moçambique
Profa. Dra. Valéria de O. Roque Ascenção - UFMG

Periodicidade da Publicação

Bianual

Idiomas que serão aceitos os artigos

Português e Espanhol

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). Este evento tem como objetivo discutir a produção do conhecimento geográfico no campo do currículo, das políticas públicas educacionais, do processo de ensino-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.

Neste sentido, os Anais deste evento apresentam as reflexões teórico-metodológicas dos participantes de cada edição do Fórum a partir dos textos aprovados pela Comissão Científica deste evento.

Boa leitura!

SUMÁRIO

<i>Google earth pro</i> : possibilidades para o estudo da cidade no ensino de Geografia.	13
Análise geográfica de obras literárias: metodologia da Geografia escolar	23
O google earth como recurso utilizado nas aulas de Geografia: uma sequência didática para o ensino de segregação socioespacial na cidade	31
De volta ao texto: a linguagem escrita no ensino de Geografia e a potencialização da capacidade leitora dos estudantes com a aprendizagem geográfica	41
A Geografia no currículo da pedagogia: diagrama lúdico como possibilidade de (re) encontro	49
A afetividade: um instrumento potencializador do processo de ensino e aprendizagem de Geografia	57
O poder de imaginar: uma proposta de aprendizagem de território pela linguagem cartográfica nos anos finais do ensino fundamental	64
Linguagem geográfica-literária no ensino: o contexto escolar de Pelotas-RS e perspectivas da temática.	72
Princípios e abordagens do conteúdo de climatologia na 5ª série do ensino fundamental – rede pública de ensino de Goiânia/GO	81
Podemos falar de uma cibercartografianas aulas de Geografia?	91
Novas tecnologias da informação e comunicação no ensino de Geografia: reflexões críticas	100
A Geografia e o ensino: pensando metodologias através da música	109
Linguagem gráfica e cartográfica na formação inicial em Geografia: caso a se discutir	116
A cartografia como linguagem no ensino de Geografia	127
As geotecnologias no ensino de Geografia: aplicações do conteúdo de bacias hidrográficas na cidade de Goiânia/GO	137
A importante participação dos professores na criação do conselho nacional e regional de Geografia no Brasil	148
Ensino de Geografia e formação de professores:uma história em construção	158
A formação do professor de Geografia na atualidade: formação inicial, saberes docentes, práticas de ensino e pesquisa	167

A representação social da docência na formação inicial do professor de Geografia.	174
Estágio supervisionado na licenciatura em Geografia: demandas e significações entre a “burocracia” da regência de ensino e a intervenção nos espaços não formais.	183
Afinal, que profissional tem sido formado nos cursos de licenciatura em Geografia?.	192
A formação do professor de Geografia e os desafios da docência no ensino superior	200
Formação continuada e o professor de Geografia nas escolas públicas do Gama/DF: a participação e a representação social	207
Formação continuada em Geografia: teoria e prática	216
A sala de aula como ferramenta de aprendizado: práticas e metodologias em aulas de Geografia	223
Como está a cartografia ensinada na educação básica? Primeiras análises sobre a prática do professor de Geografia na sala de aula	229
Professores bilíngues de Geografia:	239
O professor de Geografia: primeiras análises sobre a formação inicial, continuada e situação trabalhista	248
Formação docente e o ensino de Geografia	256
Na educação de jovens e adultos	256
Caminhos e desafios da formação docente em Geografia na perspectiva da prática-reflexiva no século xxi: a prática docente pelo uso da TIC	265
Práticas pedagógicas e formação de professores de Geografia em uma universidade pública na cidade de Teresina/PI	278
Perspectivas para a formação continuada em Geografia: a escola como lugar central para a formação do professor	286
A orientação espacial por meio de atividades físicas na escola de tempo integral em Iporá/GO	295
Trabalho de campo e o ensino de Geografia nos colégios públicos estaduais de ensino médio em Jataí/GO	305
A escala geográfica e cartográfica: complemento ou confusão? Análise da rede estadual de ensino de Jataí/GO	314
Análise do conteúdo cidade e o livro didático	324
Práticas socioespaciais da juventude escolar: elementos para pensar o cotidiano e o ensino de Geografia	333
Contextualizando o ensino de Geografia na educação infantil	341

O livro didático e o currículo referência como ferramentas de ensino em Catalão/GO	350
As potencialidades das geotecnologias no ensino de Geografia e na construção do conhecimento	358
Relato de experiência em moçambique: o ensino de Geografia e linguagem enquanto barreira	366
O valor do trabalho de campo no ensino de Geografia na percepção de professores da educação básica do Distrito Federal	374
Geografia escolar e as recontextualizações dos conteúdos geográficos	381
O ensino de clima pelos professores de Geografia no ensino médio	390
A Geografia cultural em uma perspectiva escolar interdisciplinar	399
Acessibilidade urbana no ensino de Geografia: uma reflexão para formação cidadã	409
A abordagem dos conteúdos/conceitos relativos às temáticas físico-ambientais na Geografia escolar	416
O conteúdo de continente africano nos livros didáticos e a autoestima de alunos negros: o olhar de uma ex-aluna negra hoje professora de Geografia.	425
A Geografia escolar em timor-leste: aportes do raciocínio geográfico na compreensão do território pós-independência	433
A cidade e o ensino de Geografia: significação a partir das práticas espaciais cotidianas	443
O estudo do meio como alternativa metodológica no ensino de Geografia: desigualdade nos temas e conteúdos	452
Possibilidades de ensinar o conteúdo vegetação na disciplina de Geografia em escolas estaduais de Inhumas/GO	460
Ensino e autonomia: o caso da Escola Pluricultural Odé Kayodê	470
Reflexões sobre a formação de professores de Geografia: o ensino do clima na educação básica	479
O cerrado como conteúdo da Geografia escolar.	486
A cidadania como prática educativa no pibid de Geografia	494
O professor de Geografia e as demandas contemporâneas: dilemas entre as orientações curriculares e a prática docente.	501
O currículo de referência para a educação de jovens e adultos (eja) eos conhecimentos cotidianos: elementos para formação de professores	510
Os documentos curriculares nacionais: a reforma do ensino médio e a disciplina Geografia.	519

Ensinar e aprender Geografia: o saber dos professores frente às disputas e os sentidos do currículo	529
Práticas pedagógicas no ensino de Geografia física e temáticas ambientais: considerações a partir da análise dos artigos do XII Enpeg.	539
Políticas públicas para o currículo: as incertezas quanto ao ensino de Geografia na educação básica a partir da BNCC	546
Coleções didáticas de Geografia para os anos finais do ensino fundamental: potencialidades de construção do conhecimento	557
Sobre desigualdades educacionais e esvaziamento curricular: a recontextualização dos saberes geográficos na escola	565
Em defesa do lugar onde vivo: relato de experiência “na trilha do Rio Bamberro” – Santa Luzia D’oeste – Rondônia	574
Aspecto teórico-conceitual do pensamento docente sobre a Geografia escolar .	584
Raciocínio geográfico no ensino de Geografia: discussões preliminares.	593
Um estudo crítico sobre o ensino de Geografia, colonização, a industrialização e a Geografia social à luz de Élisée Reclus.	601
A consciência espacial-cidadã: uma reflexão teórica	608
Escola, espaço escolar e o papel da formação docente na constituição de bases teórico-metodológicas necessárias ao ensino de Geografia com crianças escolares.	617
A percepção da paisagem como saber geográfico: uma contribuição na formação do pensamento crítico	626
Reflexões teórico-metodológicas sobre o ensino de Geografia na educação escolar quilombola.	635
O estágio docente de Geografia sob as luzes do conhecimento disciplinar e pedagógico	641



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

GOOGLE EARTH PRO: POSSIBILIDADES PARA O ESTUDO DA CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Thalita Aguiar Siqueira

Universidade Estadual de Goiás
aguiarthalita29@gmail.com

Sara Pereira de Deus

Universidade Estadual de Goiás
sarageografa@hotmail.com

Resumo: O uso de novas tecnologias no ensino de Geografia se constitui em importante ferramenta ao possibilitar a utilização de recursos metodológicos que aproximam o aluno do seu cotidiano, ou seja, a aliança indispensável da teoria e a prática. Nesse sentido, a cidade 'representada' vai fazer parte do dia a dia deste aluno contribuindo para que 'ela' seja compreendida criticamente. O presente trabalho objetiva apresentar possibilidades de uso destas ferramentas, através do *Google Earth Pro*, no ensino de geografia. Para tanto, foi realizado uma revisão bibliográfica sobre a temática proposta. Posterior a revisão bibliográfica e da indicação das possibilidades de uso do programa Google Earth Pro como recurso didático nos conteúdos que trabalham a cidade no ensino de Geografia, concluímos com a propositura de dois exercícios que podem ser aplicados no contexto escolar para os alunos do ensino fundamental e médio, de forma a estimular e consolidar a experiência da utilização desta ferramenta para trabalhar os conteúdos de Geografia, Cartografia e Sensoriamento Remoto.

Palavras-chave: Cidade. Novas tecnologias. Ensino. Google Earth Pro.

INTRODUÇÃO

A cidade é o lugar onde a maioria das pessoas vivem, mas não foi sempre assim, o crescimento da cidade advém de um processo de urbanização – este processo nos permite analisar o fenômeno urbano através das temporalidades, ou seja, o seu processo histórico de formação. Cavalcanti (2002, p, 55) sustenta que:

A produção da cidade refere-se á produção da vida cotidiana das pessoas que nela vivem e atuam – suas atividades e o arranjo espacial em função dessas atividades – e á produção econômica realizada nessa cidade, que diz respeito á atividades diretamente produtivas.

Nesse aspecto, entende-se a importância de se apreender e compreender o lugar onde se vive – a escola e principalmente o professor de geografia – que tem contato mais direto com essa categoria¹ que tem papel fundamental ao trabalhar tais questões. Ainda

1 O 'lugar' é uma das categorias Geográficas.

para Cavalcanti (2002, p. 59) “A relação do jovem com a cidade em que vive pode ser entendida como uma relação com o lugar [...]”. Ao considerar a relevância de tais questões entende-se que a busca de novas metodologias que auxiliem no processo ensino-aprendizagem devem fazer parte do cotidiano do professor.

A cartografia e o Sensoriamento remoto nesse sentido vão se constituir como ferramentas importantes para o professor que deseja despertar em seus alunos o raciocínio e o senso crítico acerca do lugar em que estão inseridos. Pois tais ferramentas nos permitem evidenciar, por exemplo, o crescimento urbano ao longo de um período, possibilitando uma análise dinâmica com um recorte temporal amplo. Nesse sentido para Sausen (2003, p.9);

Atualmente as escolas brasileiras estão buscando novos recursos didáticos e novas formas de ensinar geografia, bem como ciências, história, artes, etc. para seus alunos, formas que aproximem o aluno da realidade que permitam que tenham um conhecimento mais detalhado do local onde eles vivem, da sua cidade, do seu estado, do seu país e do seu continente.

As inserções das tecnologias em sala de aula vão permitir novas perspectivas para o processo ensino-aprendizagem em geografia e com isso haverá uma possibilidade de romper com o tradicionalismo que ainda hoje cerca a disciplina. Sendo assim, mostrando a aplicabilidade dos conhecimentos geográficos na rotina diária do aluno. Para Libâneo (2006, p.80):

O ensino tem um caráter bilateral em virtude de que combina a atividade do professor (ensinar) com a atividade do aluno (aprender). O processo de ensino faz interagir dois momentos indissociáveis: a transmissão e a assimilação ativa de conhecimentos e habilidades. Na transmissão o professor organiza os conteúdos e os torna didaticamente assimiláveis, provê as condições e os meios de aprendizagem, controla e avalia; entretanto, a transmissão supõe a assimilação ativa, pois ensina-se para que os alunos se apropriem de forma ativa e autônoma dos conhecimentos e habilidades.

Nesse contexto, ao fazer uso do *Google Earth Pro* como material didático nas aulas de geografia o professor vai chamar a atenção do aluno para uma realidade que está próxima dele. Desta forma, ele estará provendo meios e condições de aprendizagem com intuito de estimular a assimilação ativa deste aluno que vai apropriar dos conhecimentos e habilidades tanto a respeito do software quanto da realidade apresentada. Canto (2011, p. 35) descreve:

[...] a maior contribuição destes novos programas de mapeamento é que eles abrem o mundo dos mapas para as pessoas em geral, tornando-o uma linguagem mais participativa e democrática. Com isso, outras cartografias passam a ganhar existência na sociedade.

Sobre esse aspecto elencamos a possibilidade de se trabalhar os conteúdos programáticos da disciplina de geografia utilizando como ferramenta o *Google Earth Pro*. Esta ferramenta possibilita, além da construção de mapas temáticos no próprio programa, a construção de dados que podem ser utilizados em outros softwares específicos para a construção de mapas. A utilização da 'Versão Pro' se justifica pelo maior número de ferramentas que esta versão possui, adicionando assim um maior número de possibilidades exploratórias.

O *Google Earth* é um programa desenvolvido e distribuído pelo *Google* cuja função é apresentar um modelo tridimensional do globo terrestre, construído a partir de imagens de satélite obtidas em fontes diversas. A sua versão Pro, adiciona ferramentas que possibilitam tarefas bastante interessantes, como impressão de imagens em alta resolução, medição mais precisa de áreas e construções 3D, visualização de camadas com mais dados (informações demográficas e sobre trânsito sobrepostas, por exemplo), planejamento detalhado de rotas e gravações de vídeos em resolução HD. Ao se utilizar estes recursos em sala de aula busca-se despertar o senso crítico e o raciocínio do aluno, além de aproximá-lo da realidade dos recursos das novas tecnologias para adquirir novos conhecimentos sobre o espaço vivido. Desta forma buscamos sugerir utilizações para o programa no processo ensino-aprendizagem.

Deste modo, o objetivo deste trabalho se concentra em descrever as possibilidades de uso desta ferramenta para o estudo da cidade no ensino de geografia. Na busca de atingir o objetivo proposto partimos de uma revisão bibliográfica considerando autores que trabalham com o ensino de Geografia e a cidade no cotidiano dos alunos bem como a cartografia e o sensoriamento remoto enquanto ferramenta de análise espacial para o ensino de geografia. Posteriormente buscamos elencar as possibilidades de uso do *Google Earth Pro* no estudo da cidade no ensino de geografia e concluímos demonstrando dois exercícios que demonstram a possibilidade de se trabalhar tanto a cartografia temática quanto o Sensoriamento Remoto.

Este trabalho se divide em três seções: a primeira introduz a discussão a respeito da cidade no cotidiano dos alunos e a importância da busca de novas metodologias para o ensino de geografia bem como da cartografia e do sensoriamento remoto através do uso de programas como o *Google Earth Pro*, já que podem auxiliar no processo ensino-aprendizagem; a segunda parte descreve a metodologia utilizada que se pautou na revisão bibliográfica a cerca do tema e na proposição de possibilidades de uso da ferramenta *Google Earth Pro* para o estudo da cidade no ensino de Geografia; a terceira parte apresenta os resultados e a discussão a respeito do tema proposto onde elencamos para cada conteúdo os aspectos físicos e humanos no estudo da cidade e as possibilidades de uso do programa que certamente contribuirá tanto para o ensino dos conceitos da cartografia temática quanto do sensoriamento remoto e por último apresenta-se dois exemplos de exercícios que podem ser aplicados no ensino de geografia.

METODOLOGIA

O ponto de partida para a elaboração deste estudo foi a revisão bibliográfica acerca da temática proposta, a utilização da cartografia e do sensoriamento remoto através das ferramentas do Programa *Google Earth Pro* para o estudo da cidade no ensino de geografia. A partir desta revisão foram elencados conteúdos que se referem tanto a aspectos físicos como humanos no estudo da cidade que também se constituem conteúdos importantes no ensino de geografia como um todo.

Posteriormente nos preocupamos em propor possibilidades de metodologias a partir do uso das ferramentas do *Google Earth Pro*, que permite desde a construção de mapas temáticos até a análise de imagens de satélite. Além de indicar as possibilidades de uso didático do software, apresentamos dois exemplos de exercícios que podem ser aplicados nas aulas de geografia.

Estas aulas podem ser ministradas em três momentos: primeiro momento conteúdo teórico sobre a cidade, lugar, cartografia, sensoriamento remoto e *Google Earth Pro* (utilizando recurso áudio visual); segundo momento atividades práticas utilizando o laboratório de informática da escola e o terceiro momento a elaboração do produto final – mapa temático da cidade ou bairro que vive utilizando *Google Earth Pro*. A avaliação desta aula deve ser contínua e recíproca com possibilidade de alteração de acordo com a realidade da escola e do aluno.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O *Google Earth Pro* é uma ferramenta de tecnologia avançada que apresenta uma infinidade de possibilidades para trabalhar conteúdos geográficos, nesse caso elencamos conteúdos que possibilitam trabalhar a cidade enquanto lugar no cotidiano do aluno.

O Quadro 01 apresenta os conteúdos a partir de seus aspectos físicos e humanos e as possibilidades de uso do programa para cada conteúdo relacionado à análise da cidade. Através disto, é possível analisar outras questões importantes a serem compreendidas quando se trata da cidade, como por exemplo, os processos sociais, culturais e econômicos.

Quadro 1 – Conteúdos e Possibilidades de uso a partir do **Google Earth Pro**.

	Conteúdo – Estudos Urbanos	Possibilidades de uso através do Google Earth Pro
Aspectos Físicos	Localização	<ul style="list-style-type: none"> ● Localizar um bairro ou cidade e marcar os principais equipamentos públicos presentes: escolas, posto de saúde, Hospitais. Etc.
	Relevo	<ul style="list-style-type: none"> ● É possível trabalhar questões que se referem a morfologia urbana através da visualização do relevo; localizar áreas de declive acentuado, áreas planas, entre outros.
	Vegetação	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar áreas de vegetação devastada e as áreas verdes da cidade.
	Hidrografia	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar os rios que estão localizados dentro do perímetro urbano. ● Identificar quais bairros possuem rios em sua área.
	Escala cartográfica	<ul style="list-style-type: none"> ● A partir da ferramenta Zoom é possível aumentar ou diminuir o nível de detalhe sendo possível trabalhar de forma mais dinâmica a questão da escala Cartográfica.
	Cartografia Temática e Sensoriamento Remoto	<ul style="list-style-type: none"> ● Construir Mapas temáticos dentro do próprio programa fazendo uso dos principais elementos de um mapa: ex. Principais Praças da cidade de Anápolis (GO). ● Analisar imagens de satélites em diferentes períodos. Ex. distinguir o que é vegetação o que é espaço urbano através dos princípios de interpretação de imagens de satélite.
Aspectos humanos	Conurbação	<ul style="list-style-type: none"> ● Identifica e delimitar os limites das cidades que sofreram o processo de conurbação, podendo também identificar as datas em que cada cidade se juntou a outra no caso de região Metropolitana.
	Distinção entre zona rural e zona urbana	<ul style="list-style-type: none"> ● Mapear os limites da zona urbana diferenciando-a da Zona rural.
	Escala geográfica	<ul style="list-style-type: none"> ● Demonstrar o que é o local, o regional e o global.
	Impactos ambientais	<ul style="list-style-type: none"> ● Identificar cursos d'água poluídos, áreas atingidas pela erosão, depósitos de lixo, entre outros.
	Monumentos e lugares históricos e culturais	<ul style="list-style-type: none"> ● Construir um mapa temático que demonstram a localização dos monumentos históricos e culturais da sua cidade.
	Evolução da Malha urbana	<ul style="list-style-type: none"> ● A partir do uso de imagens de diferentes períodos, identificar as transformações ocorridas em determinado local.

Fonte: Siqueira, T. A, 2018.

O *Google Earth Pro* se revela como material didático que alia perfeitamente a teoria à prática. Deste modo, entendemos a necessidade de apresentarmos exemplos práticos do seu uso. Nesse sentido, apresenta-se o exemplo de duas atividades práticas que podem ser desenvolvidas em sala de aula tanto para o ensino fundamental segunda fase quanto para o médio

O **1º exercício**: tem como base a interpretação de imagens de satélite, onde o professor pode usar como ferramenta o Google Earth Pro, que disponibiliza as imagens

gratuitamente, o que facilita o acesso. O programa disponibiliza imagens atuais e mais antigas o que facilita trabalhar um recorte temporal, para a comparação das imagens.

Desta forma, trabalhamos duas imagens, Figuras 1 e 2, fazendo o recorte temporal demonstrando o processo de urbanização de uma área da cidade de Anápolis/GO, no sentido de analisar o crescimento urbano nessa região. Considerando como vetor de crescimento, a BR 153, localizada na região sudoeste da cidade, de acordo com análise dos elementos que passaram a compor a paisagem da área neste espaço de tempo. Para isso utilizaremos os critérios da interpretação de objetos. Segundo Panizza e Fonseca (2011, p.37):

Os critérios usados na identificação e determinação de um objeto são:

- 1- Forma: Geometria do objeto.
- 2- Tamanho: Critério que varia conforme a escala da fotografia aérea ou resolução espacial da imagem.
- 3- Tonalidade: quantidade de energia (normalmente a luz solar) refletida por um objeto que absorve a energia incidente aparece em tons escuros. O contrário acontece com um objeto que reflete a energia que aparece em tons claros.
- 4- Localização do objeto na paisagem.
- 5- Textura: lisa ou rugosa, homogênea ou heterogênea.
- 6- Estrutura: Paralela, quadriculada, retangular, etc. compreendendo três etapas: Identificação, Determinação e Interpretação.

Com base nestes critérios pode-se desenvolver um exercício voltado para o ensino de geografia, podendo ser realizado tanto nas séries do ensino fundamental quanto no ensino médio. Sugerimos a adoção das seguintes estratégias e/ou critérios:

- Inicialmente apresenta-se ao aluno duas imagens da mesma área com datas diferentes, com uma diferença de pelo menos 5 anos, exemplificamos essa parte com as Figuras 1 e 2; Depois pode-se caracterizar as imagens, para se perceber o que mudou com o passar do tempo;
- É aconselhável pedir para o aluno escrever as respostas e depois expor suas respostas de forma oral, a fim de verificar o entendimento de cada aluno sobre o que está sendo tratado;
- Em seguida pode-se desenvolver a atividade interpretando as imagens através dos critérios apresentados podendo se construir uma tabela;
- Apresenta-se a imagem ao aluno juntamente com um quadro a ser preenchido com base nos critérios que devem ser expostos anteriormente em sala de aula. Ex; Figura 03 e Quadro 02.

Figura 1 – Imagem do satélite Landsat da região sudoeste de Anápolis próximo a BR 153 no ano de 2005. Pode-se perceber ruas sem asfalto, diversos espaços vazios entre as casas, nota-se que são bairros de baixo padrão com pouca vegetação e um maior número de construções no lado norte da BR 153.

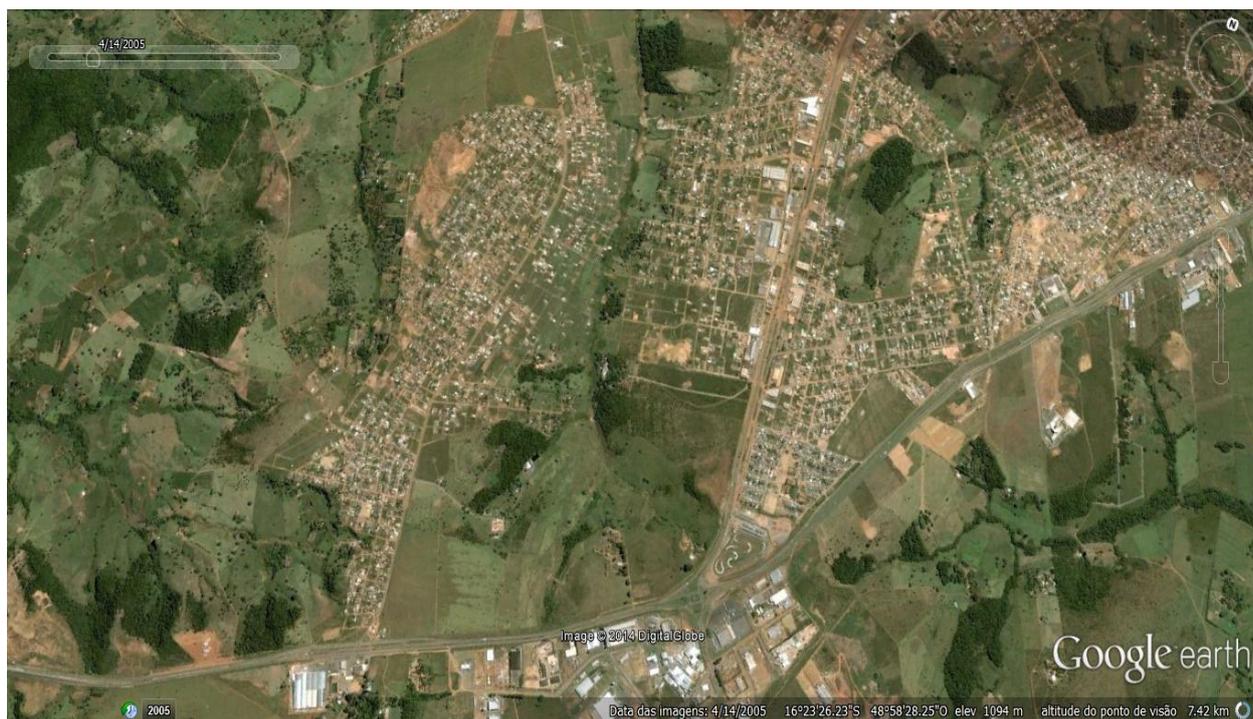
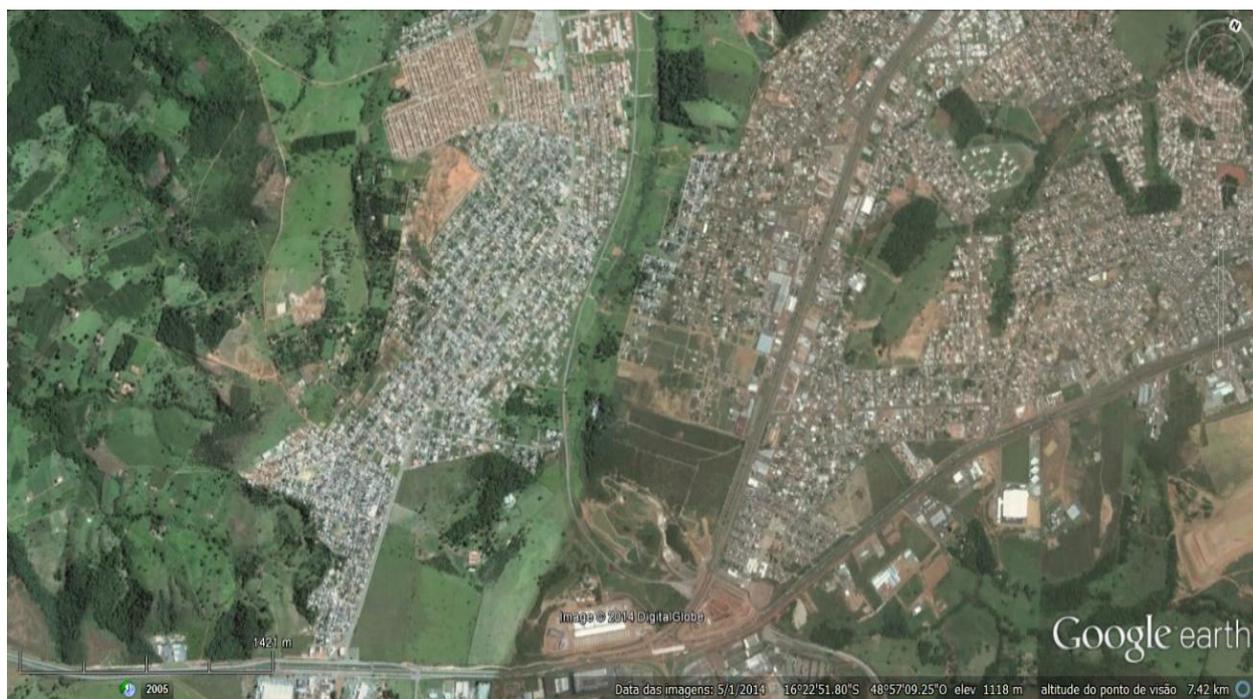


Figura 2 – Imagem do satélite Landsat da região sudoeste de Anápolis próximo a BR 153 no ano de 2014. Pode se perceber um grande aglomerado de moradias, as ruas já estão asfaltadas e há construções novas próximas a BR, inclusive uma de grande porte.



Fonte: Google Earth, 2005, Satélite: Landsat

Figura 3 – Imagem de satélite Landsat região sudoeste da cidade de Anápolis as margens da BR 153.



Fonte: Google Earth, 2014.

Quadro 2 – Análise da imagem de satélite com base em Panizza e Fonseca (2011, p.37)

	Determinação				Identificação
	Forma	Tonalidade	Textura	Estrutura	Objeto
1	Linear	Clara	Traçada Heterogênea	Quadriculada	Aglomerado urbano
2	Indefinida	Escura	Olítica Heterogênea	Alveolar	Vegetação devastada

Fonte: Siqueira, T. A., 2014.

- A etapa da interpretação, ou seja, o contexto da imagem pode ser construído em forma de texto.
- Para irmos além da interpretação de imagens de satélite outra sugestão é que seja construído um mapa através da interpretação que os alunos têm a respeito da imagem, assim para além da observação da realidade será feita a representação da mesma.

Nesse sentido, verificamos através da interpretação das imagens, o crescimento urbano da região representado pela construção de inúmeras moradias e a formação de diversos bairros residenciais, inclusive um conjunto habitacional destinado as pessoas de baixa renda. Tomando como base o vetor de crescimento da BR 153 verifica-se também o início de outras construções a margens da BR. A interpretação e a parte que engloba

todo o trabalho, dando uma visão geral da situação analisada. A respeito dos critérios utilizados na interpretação as autoras destacam que:

Para as séries mais avançadas, os alunos podem chegar a fase de interpretação. Nela, o aluno será convidado a fazer associações entre os objetos identificados na imagem e os tipos de cobertura vegetal, de formas de relevo, a localização e tamanho dos bairros ou cidades, efetuando assim uma análise geográfica que passa da escala local para a escala regional. (PANIZZA; FONSECA,2011, p.43).

2º exercício: Para o segundo exercício propõe-se uma atividade baseada na cartografia temática onde serão trabalhados os principais elementos de um mapa; título, legenda, orientação, escala e coordenadas, conforme demonstra a figura 05.

- Inicialmente apresenta – se aos alunos os principais elementos de um mapa, explicando as especificidades e importância de cada um.
- Posteriormente pode – se escolher a área e o tema a ser representado ou deixar livre para os alunos escolherem.
- Depois se inicia a prática com o programa sempre lembrando os principais elementos do mapa e a relação da cartografia com o conhecimento acerca da realidade.
- Para finalizar este exercício pode-se criar um painel para expor os mapas construídos pelos alunos e solicitar que estes sejam apresentados; pedindo que se fale sobre o processo de construção do mapa e também do tema representado.

Figura 5 – Mapa produzido no Google Earth Pro demonstrando os principais elementos; título, legenda, escala, orientação e coordenadas



Fonte: Google Earth

O *Google Earth Pro* constitui uma importante ferramenta, ao se trabalhar tanto a cartografia temática quanto o Sensoriamento Remoto, podendo ser utilizada como recurso didático tanto no ensino de geografia como também em outras disciplinas como, ciências, história, etc. além de temas como o meio ambiente, pois permite que o aluno na prática conheça a realidade em que está inserido.

Nesse sentido, o papel do professor e da escola é de extrema importância, devendo assumir a responsabilidade de apresentar tais ferramentas aos alunos, despertando seu interesse tanto para a geografia quanto para a cartografia que se constitui uma importante ferramenta para o estudo do espaço geográfico.

Nesse contexto deve-se ressaltar que o uso desta tecnologia em sala de aula contribui de forma significativa para avanços no ensino de geografia visto que diversificam e tornam as aulas mais atrativas.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L.S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CANTO, T. S. **Tecnologia e Cartografia Escolar**: Salto para o futuro. Rio de Janeiro – RJ, 2011. Disponível em: <http://disciplinas.stoa.usp.br/pluginfile.php/164073/mod_resource/content/1/Almeida%20texto%20as%20liguagens%20e%20a%20cartografia.pdf> Acesso em: 27 de Fevereiro de 2018.

LIBÂNEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez editora. 2006

PANIZZA, A.C: FONSECA, F.P. **Técnicas de interpretação visual de imagens**. São Paulo, 2011, nº 30. pp.30-43. Disponível em: <<http://citrus.uspnet.usp.br/geousp/ojs-2.2.4/index.php/geousp/article/viewfile/448/260>> Acesso em: 09/02/18

SAUSEN, T.M. **Projeto educa SeReIII Elaboração de carta imagem para o ensino de sensoriamento remoto**: utilização de cartas imagens– CIBERS como recurso didático em sala de aula. 2003. INPE. cap.13. p.13-19. Disponível em: <http://www.dsr.inpe.br/vcsr/files/capitulo_13.pdf> Acesso em: 12/02/18.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

ANÁLISE GEOGRÁFICA DE OBRAS LITERÁRIAS: METODOLOGIA DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Amanda Dias Brandão

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia. Nepsa/CNPq – UFG/RC.
E-mail: amandahpp@hotmail.com

Mychelle Priscilla de Melo

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia. Nepsa/CNPq – UFG/RC.
E-mail: mypriscila@yahoo.com.br

Estevane de Paula Pontes Mendes

Programa de Pós-Graduação em Geografia. Nepsa/CNPq – UFG/RC.
E-mail: estevaneufg@gmail.com

Resumo: O presente trabalho é uma pesquisa teórica que objetiva apresentar uma proposta metodológica do uso da literatura no ensino da Geografia escolar. Igualmente à ciência geográfica, a Geografia escolar busca analisar, interpretar e explicar o espaço produzido pela sociedade. Destarte, o professor, em suas aulas, deve propiciar a formação de um cidadão. Ao planejar a sua aula, o professor escolhe uma metodologia que permitirá o aluno compreender o conteúdo ministrado. Na geografia, uma proposta interdisciplinar é o uso da literatura para trabalhar as categorias geográficas e as relações sociais. A narrativa literária tem a competência de situar em um contexto histórico as tramas dos personagens, assim, possibilita uma análise da sociedade, do território, da paisagem, do lugar, da cultura, do espaço, da política e economia. Por fim, é indicada uma obra literária que possibilita diversas análises geográficas sobre o estado de Goiás.

Palavras-chave: Geografia Escolar; Literatura; Metodologia; Interdisciplinaridade.

INTRODUÇÃO

As dificuldades encontradas pelo professor no seu ambiente de trabalho revelam a necessidade de metodologias de ensino para a motivação dos alunos. No período da globalização, a escola se tornou para alguns um dever enfadonho a ser cumprido, e o conhecimento ali apreendido sem utilidade no cotidiano. Nessa conjuntura, a Geografia como disciplina social tem que oferecer um novo ponto de vista a esse jovem, leva-lo a perceber que o ensino é uma ferramenta para a emancipação do cidadão.

Muito já se discutiu sobre o objetivo da Geografia como disciplina escolar, é certo que essa contribui para a formação de um cidadão crítico e ativo, capaz de observar, analisar e intervir na sociedade. Assim, os conteúdos ensinados devem proporcionar o entendimento do espaço e das relações sociais na escala local/ global. Portanto, as meto-

dologias utilizadas no processo de ensino são fundamentais e esse artigo objetiva apresentar uma proposta metodológica do uso da literatura no ensino da Geografia escolar.

Esse artigo está estruturado em três subtítulos. O primeiro apresenta a metodologia e os autores que forneceram a fundamentação teórica. Por sua vez, o segundo faz algumas considerações sobre a Geografia escolar. Por fim, no último subtítulo está uma proposta metodológica que se fundamenta no uso da literatura para trabalhar a análise geográfica.

METODOLOGIA

Como metodologia, empregou-se a pesquisa teórica fundamentada em livros e artigos, com o fito de estabelecer um quadro conceitual que possibilitasse definir o que é a Geografia escolar e as possibilidades de interdisciplinaridade entre a literatura e a Geografia, por fim, houve a leitura e análise dos contos do livro da autoria de BarianiOrtencio. Realizou-se pesquisa teórica com revisão literária de autores que discutem o ensino de Geografia, como: Cavalcanti (2006); Callai (2005, 2010); Passini (2007); Ferreira (1999); SILVA e BARBOSA (2014) e Ortencio (1965).

CONSIDERAÇÕES SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR

A Geografia escolar é uma disciplina cursada no ensino fundamental e ensino médio da educação básica. Representa um segmento da ciência geográfica e tem o objetivo de desenvolver modos de pensar geográfico nos alunos. Assim, possui uma perspectiva de análise e interpretação dos fenômenos sociais.

Igualmente à ciência geográfica, a Geografia escolar busca analisar, interpretar e explicar o espaço produzido pela sociedade. Na qualidade de disciplina, proporciona condições para o aluno se reconhecer como sujeito participante e ativo do lugar em que vive e estuda. Destarte, o aluno se constitui em cidadão capaz de compreender que os fenômenos sociais ocorridos em âmbito local/ global resultam do trabalho dos homens em sua trajetória de construção da própria sociedade. Nessa lógica da Geografia como recurso para a cidadania, Cavalcanti aponta que,

[...] a geografia escolar, que representa um conjunto de instrumentos simbólicos, conceitos, categorias, teorias, dados, informações e procedimentos sobre o espaço geográfico, constituído em sua história, é considerada uma das mediações importantes para a relação dos alunos com a realidade. (CAVALCANTI, 2006, p. 34)

A Geografia escolar e a ciência geográfica possuem uma mesma origem e um mesmo arcabouço teórico. Entretanto, se distinguem na autonomia que ambas têm em relação à outra. A fim de diferenciar essa dualidade, Callai (2010) afirma que a Geografia como ciência responde aos problemas produzidos pelos homens e a disciplinar escolar

ensina os conteúdos de Geografia e mais que isso, ensina a desenvolver a capacidade de interpretar a espacialidade dos fenômenos.

Callai (2010) ainda estabelece que a Geografia escolar no Brasil é sistematizada em um conjunto de quatro princípios, sendo eles: a vulgata; os exercícios-tipo; os procedimentos de motivação e o conjunto de práticas de avaliação. Segundo a autora, a vulgata é o corpus específico de Geografia, o vocabulário que assenta os conceitos e as categorias de análise da natureza, da sociedade, do território e da região. Para instrumentalizar a vulgata são utilizados os exercícios-tipos, os quais permitem formalizar o aprendizado da disciplina e são interligados com a mesma. Por sua vez, os procedimentos de motivação convidam o aluno a se interessar e entusiasmar pelo conteúdo, assim como problematizam o cotidiano do aluno. Por fim, o conjunto de práticas de avaliação é a forma de dar credibilidade aquilo que foi ensinado e serve para verificar se houve ou não aprendizagem. No mais, “se a definição do corpus da Geografia escolar passa por esse conjunto de ingredientes, é interessante perceber que ela tem uma história singularizada, que não pode prescindir da ciência, mas que não é a mesma coisa [...] (CALLAI, 2010, p. 27).

O ensino de Geografia auxilia o desenvolvimento da formação de modos de pensar geográfico nos alunos, por isso, propicia o pensamento dialético da sociedade e dos espaços, local/ global, resultantes do processo histórico da relação homem-natureza. Assim, o aluno torna-se capaz de observar e analisar diversas paisagens, mapear a realidade, se orientar e localizar no espaço, por fim, realizar uma leitura do mundo.

Uma forma de fazer a leitura do mundo é por meio da leitura do espaço, o qual traz em si todas as marcas da vida dos homens. Desse modo, ler o mundo vai muito além da leitura cartográfica, cujas representações refletem as realidades territoriais, por vezes distorcidas por conta das projeções cartográficas adotadas. Fazer a leitura do mundo não é fazer uma leitura apenas do mapa, ou pelo mapa, embora ele seja muito importante. É fazer a leitura do mundo da vida, construído cotidianamente e que expressam tanto as nossas utopias, como os limites que nos são postos, sejam eles do âmbito da natureza, sejam do âmbito da sociedade (culturais, políticos, econômicos). (CALLAI, 2005, p. 228)

O ensino de Geografia tem o intuito de transformar o aluno em sujeito ativo da sua vida e do espaço onde mora (bairro, cidade, estado e nação). Para que esse objetivo seja obtido, o professor, em suas aulas, deve propiciar a formação de um cidadão. Portanto, o conteúdo ministrado deve ser relacionando com a realidade e vivência do educando.

A finalidade da educação geográfica é contribuir na construção de um pensamento geográfico, quer dizer, desenvolver modos de pensar que envolvam a dimensão espacial. Não é, portanto, simplesmente passar conteúdos disponibilizados em forma de informações como tem sido ainda a tendência de entendimento da Geografia [...] (CALLAI, 2010, p. 16)

Na perspectiva de Callai (2010), a didática e a formação do professor são fatores relevantes para o seu êxito como profissional habilitado à instrução da cidadania. Dessa

forma, o professor deve ser capacitado para lidar com as exigências da sala de aula e para utilizar diversas metodologias de ensino que motivem seus educandos com os conteúdos trabalhados.

Com efeito, as licenciaturas devem formar um profissional capaz de cumprir seu papel na construção do conhecimento do educando, ajudando-o nos processos intelectuais, afetivos e sociais. Nessa reflexão, para ensinar tem-se que considerar o sentido da aprendizagem e as questões metodológicas, que são expressas através das várias possibilidades de trabalhar determinado conteúdo.

Ao planejar a sua aula, o professor escolhe uma metodologia que permitirá o aluno compreender o conteúdo ministrado. Em um primeiro momento, demarca a utilidade do que ele vai ensinar e o que espera que seja aprendido pelo educando. Após essa etapa, o professor deve reconhecer as estratégias adequadas para trabalhar o conteúdo específico da disciplina e as metodologias eficazes para alcançar os objetivos definidos. Também, deve considerar o contexto histórico-social no qual vivem seus alunos, pois a dimensão cultural do entorno em que se situa a escola e as características dos envolvidos são dados importantes na estruturação do ensino para que possa existir de fato aprendizagem (CALLAI: 2010, p. 35).

No ato de ensinar Geografia é importante a valorização do conhecimento empírico dos alunos, sempre em busca de explicá-los cientificamente. Essa disciplina deve ser compreendida no cotidiano dos educandos e o educador possui a função de oferecer habilidades para que o seu aluno transgrida de um conhecimento empírico para um científico. Passini (2007) aponta que a responsabilidade da disciplina Geografia é formar cidadãos capazes de observar, identificar e analisar problemas sempre em busca de solução e Callai (2010) corrobora que

[...] compreender a espacialidade dos fenômenos nos é fundamental para viver no mundo entendendo a realidade que nos cerca. O ensino da Geografia serve para situar os sujeitos nesse mundo, compreendendo a espacialidade dos fenômenos e que os espaços resultam da história dos homens que vivem nos lugares sendo assim, um espaço construído a partir dos interesses dos que ali vivem. (CALLAI, 2010, p. 31).

Assim, os alunos serão sujeitos que se reconhecem com a capacidade de intervir na dinâmica de suas vidas e como agentes importantes nas definições e encaminhamentos sociais.

Diante das transformações contemporâneas o conhecimento adquirido na escola torna-se monótono e desinteressante por parte de alguns estudantes. Nessa situação, o professor tem que buscar estratégias de ensino para a motivação do educando. Na geografia, uma proposta interdisciplinar é o uso da literatura para trabalhar as categorias geográficas e as relações sociais. No tópico seguinte faz-se uma discussão sobre o uso da linguagem literária no ensino de conteúdos sobre o estado de Goiás.

O USO DA LINGUAGEM LITERÁRIA COMO METODOLOGIA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Em busca de motivar seus alunos o professor usa diversas metodologias para ensinar o conteúdo. Nessa perspectiva, a inserção da literatura com respaldo das matérias trabalhadas é ferramenta interdisciplinar para a reflexão do educando. No que diz respeito a narrativa literária, essa tem a competência de situar em um contexto histórico as tramas dos personagens, assim, possibilita uma análise da sociedade, do território, da paisagem, do lugar, da cultura, do espaço, da política e economia.

As obras literárias, também, promovem a criatividade e a imaginação do leitor. Leva-o a conhecer novos espaços, sociedades e culturas, portanto, proporciona oportunidades de novas experiências, ajuda a criança e o adolescente a formarem seus conceitos o que enriquece suas linguagens.

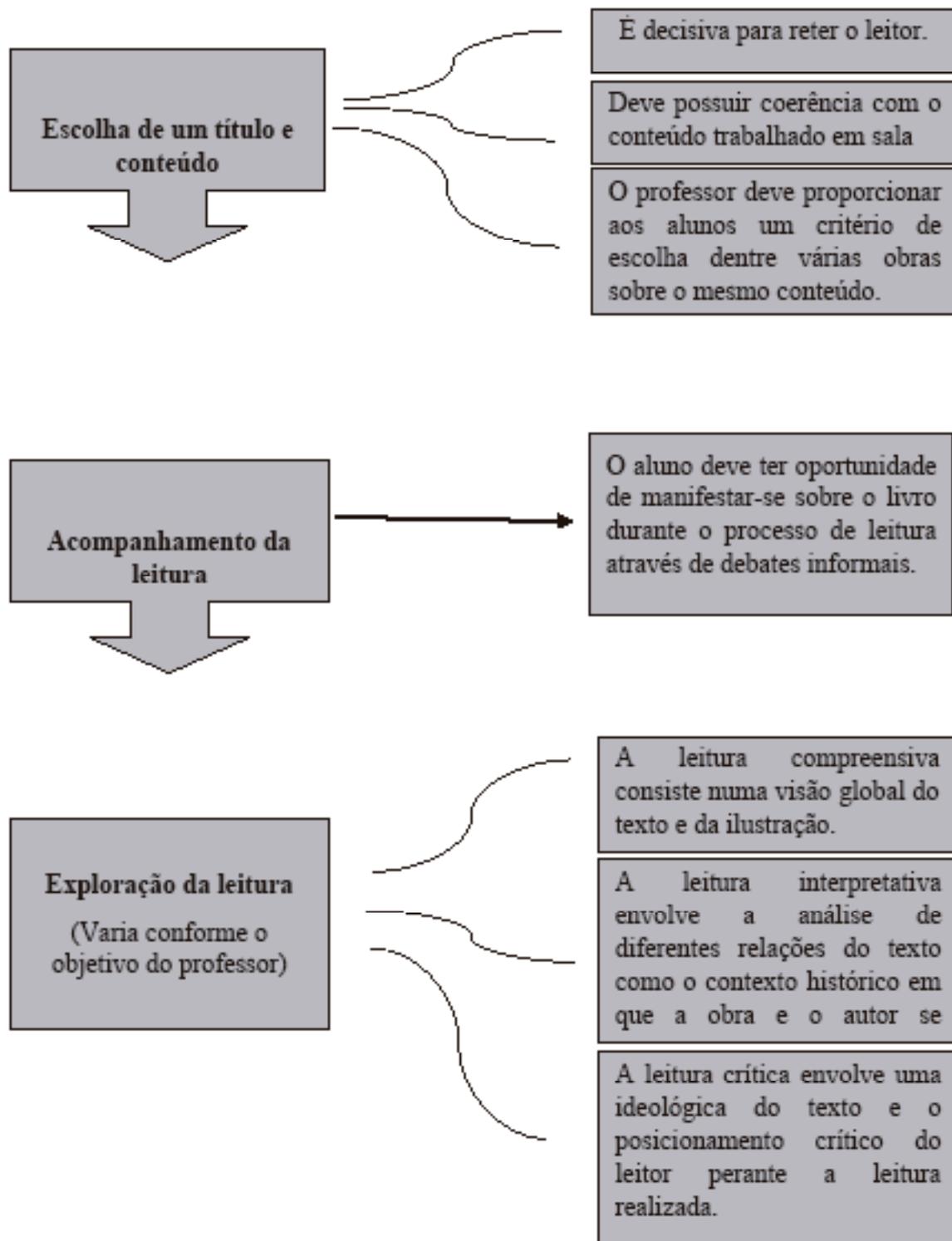
Para obter sucesso em sua atividade interdisciplinar que envolve literatura e Geografia, o professor deve sistematizar seus objetivos para escolher determinada obra literária. Não basta, entregar um livro nas mãos dos seus alunos e fazer com que eles leiam casualmente. Segundo Miranda (1986) o professor tem que fazer o planejamento dessa atividade em três etapas, as quais estão especificadas no fluxograma (Figura 1).

A utilização da linguagem literária como metodologia para o ensino de Geografia permite o desenvolvimento de atividades de expressão escrita e oral, como debates e resenhas, expressões plásticas, dramática ou musical. Sobre essa interdisciplinaridade Silva e Barbosa (2014), afirmam que

Ensinar Geografia significa aproximar os alunos da compreensão da realidade a partir das relações espaciais, logo a construção de uma visão crítica pela ciência geográfica passa obrigatoriamente pelo ensino realizado multiescalarmente através de muitas linguagens. Para além do engessamento da linguagem acadêmica e dos manuais pedagógicos (como os livros didáticos) surgem outras linguagens capazes de fundamentarem nos alunos a crítica nos seus aspectos sociais políticos, econômicos, culturais, espaciais e históricos. Tais linguagens partem das constituições estéticas elaboradas a partir das artes, deste modo, a música, a literatura, a arte plástica, a dança, o teatro, o cinema e a escultura são fontes elaborativas para a constituição ôntico do ser humano, em outras palavras, a formação do ser humano pela Geografia emerge também da linguagem estética. (SILVA, BARBOSA, 2014, p. 82).

Aqui, há o intuito de indicar uma obra literária complementar aos conteúdos ministrados na disciplina de Geografia. Essa obra, intitulada Sertão Sem Fim, trabalha o contexto histórico social do estado de Goiás no século XIX e primeira metade do século XX e tem a autoria de Bariani Ortêncio. Nos parágrafos seguintes são formuladas proposições acerca das possibilidades de análise que esse livro permite.

Figura 1 – planejamento da atividade em três etapas



É importante destacar que, o livro *Sertão Sem Fim* é composto por doze contos que retratam a sociedade goiana. Dessa forma, os cenários dos enredos é a paisagem de um estado isolado do restante do Brasil. Em sua obra literária Bariani Ortencio caracteriza Goiás como sertão, isso ocorre devido à localização desse estado no Centro-Oeste brasileiro. Assim, esteve em condição de isolamento do restante do país em decorrência da distância dos principais mercados consumidores e da falta de meios de transportes que possibilitassem a mobilidade do povo goiano. Com efeito, a precariedade das estradas impedia o fluxo de mercadorias, pessoas e informações. Até o início do século XX (1905), os principais meios de transporte existentes em Goiás eram mulas, cavalos e carruagens.

O tempo narrado pelo autor em *Sertão Sem Fim* é o tempo lento, da vida pacata e da natureza. Assim, as atividades humanas são influenciadas pelas estações do ano, pelo período de chuva e de estiagem e pela fase da lua. As paisagens descritas representam a simbiose dos elementos naturais e culturais que integram uma cena única da vivência do goiano, seu modo de falar e agir.

Nesse ambiente, a agricultura familiar representou a principal atividade econômica. As fazendas eram autossuficientes e a produção excedente era trocada entre fazendeiros por outras mercadorias ou colocadas na venda, ponto de encontro do pessoal da circunvizinhança. Com a ruralização, a paisagem foi marcada pelo grande latifúndio e por características naturais singulares, como o declive para se chegar a sede da fazenda e o ribeirão. O narrador também retrata as relações culturais existentes, uma região de domínio dos coronéis, no qual o poder era estabelecido pelos fazendeiros com melhores condições econômicas.

Em *Sertão Sem fim*, o cerrado é descrito como cenário de diversos contos, por meio das estradas vicinais de poeira vermelha, do cheiro do pequi ao fogo e do canto do pássaro preto em um pequizeiro.

Amanheceu. [...] Lá, embaixo no brejo as copas da pindaíbas estavam envolvidas na fumaça da neblina. Pássaros-pretos trinavam, alegremente: “êtas bichinho sapeca, gente!...” — pensou. Com pouco mais a casa toda estava de pé. A beira do fogão ficou reservada às crianças. (ORTENCIO, 1965, p. 111).

Por meio dos contos, é notável que as ações humanas estão em conjunto com os elementos naturais, assim, é possível perceber a passagem do tempo que orienta o horário da realização das atividades, como o sol em declive que indica a hora de apartar o gado. Os meses do ano são representados pela vegetação que possuem período específico para o florescimento.

Por fim, essa obra literária retrata Goiás no período da consolidação de uma econômica autossuficiente, de núcleos regionais, do vazio demográfico e do poderio dos latifundiários. Em um espaço múltiplo proporciona a análise da paisagem, do território, da sociedade, da natureza e da cultura e história goiana.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. 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.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: 12 de fevereiro de 2018.

_____. A Geografia Ensinada: os desafios de uma educação geográfica. In: MORAIS, Eliana M. Barbosa e MORAES, Loçandra Borges (Orgs). **Formação de Professores**: conteúdos e metodologias no ensino de geografia. Goiânia: NEPEG, 2010.

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

FERREIRA, Cássia de Castro Martins. Ensino de Geografia: uma proposta metodológica para o uso da literatura infanto-juvenil na sala de aula, por professores de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, nº 25 – AGB – PA – Porto Alegre, jun, 1999. p. 10-19.

ORTENCIO, Waldomiro Bariani. **Sertão Sem Fim**. Da Academia Brasileira de Letras, 1965.

PASSINI, Elza Yasuko. **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: Contexto, 2007.

SILVA, Igor Antônio. BARBOSA, Túlio. O ensino de Geografia e a literatura: uma contribuição estética. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 15, n. 49. p. 80-89.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

O GOOGLE EARTH COMO RECURSO UTILIZADO NAS AULAS DE GEOGRAFIA: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA O ENSINO DE SEGREGAÇÃO SOCIOESPACIAL NA CIDADE

Keila Alves de Campos Nunes

Professora da Rede Municipal de Ensino de Goiânia
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia
Universidade Federal de Goiás – UFG
Instituto de Estudos Socioambientais – IESA
Contato: keila.alves7@gmail.com

David de Abreu Alves

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia
Universidade Federal de Goiás – UFG
Instituto de Estudos Socioambientais – IESA
Contato: davidabreu659@gmail.com

Resumo: O presente artigo trata de destacar a possibilidade de utilização da ferramenta/programa/software/geotecnologia Google Earth como recurso didático nas aulas de Geografia para a mediação de estudos sobre as conteúdos da Cidade. Assim sendo, propõe-se após escolha de três imagens, retiradas de tal programa pertencente à empresa Google, a construção do entendimento e característica do que seria a chamada segregação socioespacial. Nosso estudo de base teórica reflexiva articula-se em um viés qualitativo de pensar as questões do Ensino de Geografia, e quanto a sua natureza apresenta uma finalidade/proposta prática. Apresentamos como principal resultado uma sequência didática para uso por parte dos professores da rede básica de ensino.

Palavras-chave:

INTRODUÇÃO

Durante todo o processo da evolução humana, a busca por meios de facilitação das questões educacionais é algo notório. Esses meios de facilitação estão relacionados às técnicas de execução que acelerem o processo e promovam uma maior produtividade, deem coesão a processos educacionais (ensino-aprendizagem), e/ou estreitem as relações sociais (caso evidenciado hoje, graças às tecnologias da informação).

A técnica produz e transforma o espaço e contribui fortemente para o entendimento da espacialidade dos sujeitos, elas “participam na produção da percepção do espaço, e também da percepção do tempo, tanto por sua existência física, que marca as sensações diante da velocidade, como pelo seu imaginário” (SANTOS, 2006, p. 55).

Sua evolução faz surgir um novo conceito, um sinônimo, mas que passa a dar conta de caracterizar as técnicas modernas.

Esse sinônimo nada mais é que a tecnologia, que devido a sua ampla área de abrangência e possibilidades, podem ser direcionadas, classificadas e/ou renomeadas de acordo com a área em que está sendo aplicada (Tecnologia Educacional, Tecnologia Informacional, Tecnologia Espacial, Tecnologia Assistiva, dentre outras). A tecnologia ganha todos os espaços, se mutam (como o caso do surgimento dos *softwares* computacionais) e hoje podem ser utilizadas para diversos fins, como por exemplo, questões pertinentes à compreensão das características da Cidade.

Assim sendo, podemos então afirmar que os contextos contemporâneos que a educação e o ensino de Geografia vivenciam são marcados pela forte presença das tecnologias, e hoje, escolas e professores não podem negar a sua inserção dentro dos espaços escolares e salas de aula. Elas são elementos presentes no dia a dia de crianças, jovens e adolescentes, portanto, utilizar esses elementos como recursos de ensino coloca-se como salutar para um melhor desenvolvimento do ensino-aprendizagem, principalmente nas aulas de Geografia (geralmente vista, erroneamente durante anos, como uma disciplina monótona e sem atrativos para os estudantes).

Diante da circunstância mencionada no parágrafo anterior, e de muitas outras que envolvem a educação e o ensino de Geografia, Gonçalves (2010, p.01) diz que, os “professores têm que investir na sua carreira docente, para quebrar essas barreiras, criando então um fio condutor de suas aulas com o mundo globalizado, com divergentes tecnologias [...], através de uma prática pedagógica que possibilite aprendizagens”. Investir não necessariamente no ponto de vista de arcar com montantes financeiros para entender as tecnologias atuais, mas sim, investir em suas aulas se permitindo conhecer caminhos que não se pautem apenas nas segmentações dos livros didáticos e tradicionalidades educacionais. Conforme Filho (2014, p.03):

As novas tecnologias da informação e da comunicação (TIC's) introduziram novas possibilidades e desafios para a educação e para o processo de ensino e aprendizagem em todas as suas instâncias. Incorporar as tecnologias computacionais, a dimensão virtual e os movimentos da sociedade em redes ao ato de ensinar converte-se em uma proposta que ultrapassa a prática pedagógica, geralmente associada aos instrumentos físicos da educação, como os livros didáticos, o quadro e o giz.

Para os professores de Geografia, essa ideia de buscar novos caminhos para o direcionamento de conteúdos e quebrar com a tradicionalidade no uso de instrumentos físicos é interessante na tentativa de efetivar o que muitos pesquisadores e estudiosos em Ensino de Geografia chamam de Educação Geográfica, definida por Santana Filho (2010, p. 55) como sendo uma educação que:

exige uma pedagogia cujos fundamentos devem tornar apreensível esse conhecer, o ler e o dizer a geografia do mundo. Ou seja, uma pedagogia que considere as representações espaciais prévias dos alunos, problematizando-as; que permita a seleção e a inclusão de conteúdos próprios do cotidiano, mas que possa transcendê-los; que se exercite no processo mesmo de conhecer e tratar a geografia do mundo com um método que se funde nas categorias espaciais. Enfim, uma pedagogia na qual os sujeitos do processo ensino-aprendizagem estejam permanentemente mobilizados para interagir, formular hipóteses e possibilidades relativas à espacialidade, à localização, à noção de pertencimento e à representação.

Essa definição, apresentada pelo autor citado anteriormente, vai de encontro à possibilidade de utilizar os recursos tecnológicos no ensino de muitos conteúdos que a Geografia estuda, principalmente quando este estudo volta-se para a compreensão das constantes transformações vêm ocorrendo nesse meio social. Essas transformações materializam-se dentro das cidades, “lugar de culturas; cidadania como o exercício do direito a ter direitos (e a ter deveres), que cria direitos no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública” (CAVALCANTI, 2013, p. 77).

Sendo assim, relaciona-se o uso desses recursos com a necessidade de explicitar e ensinar a cidade para os educandos dentro das aulas de Geografia, possibilitando a compreensão deste âmbito como o “o lugar do desenvolvimento das contradições, dos conflitos socioeconômicos, ambientais, políticos e culturais e das diversas manifestações que geram a história do lugar” (MANFIO, 2011, p. 47).

Ente as contradições que podemos evidenciar nas cidades, estão aquelas demarcadas pela segregação socioespacial, entendida como uma desigualdade na distribuição dos grupos sociais na cidade (VIGNOLI, 2001, p. 11), ou separação dos diferentes grupos sociais em uma área geográfica (ROITMAN, 2003, p. 06), ou até mesmo forma espacial de pensar o urbano e divisões de classe (NEGRI, 2008, p. 129).

Então, perante o que até agora foi argumentado e exposto, este trabalho que resulta de uma pesquisa com abordagem qualitativa e com natureza exploratória e aplicada, com intuito de “gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35), tem como meta demonstrar como o Google Earth pode ser um software tecnológico utilizado como recurso didático aplicado no ensino de Geografia e explicitação de elementos pertinentes a segregação socioespacial na Cidade. Este software tecnológico, ao nosso entendimento, possui grandes possibilidades de aplicação dentro do processo de ensino e aprendizagem, pois fomentam uma maior interação do aluno com o seu espaço de vivência no simples ato de observar e analisar as imagens disponíveis.

É necessário ressaltar que não pensamos a existência e uso do software tecnológico por si só, acreditamos na sua parceria essencial com uma reflexão crítico-científica do professor para o desenvolvimento das atividades em sala de aula. A técnica, em suma, existe por si só, mas o que lhe confere geograficidade é o trabalho desenvolvido

pelo professor em todas as etapas do processo, desde a problematização, a sistematização e encaminhamento da atividade, e principalmente na síntese, momento em que os conceitos serão construídos e reconstruídos perante a apresentação por parte dos alunos de elementos que permitirão ao professor uma ampliação do conteúdo tratado, contribuindo para a construção de uma consciência espacial-cidadã do aluno.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

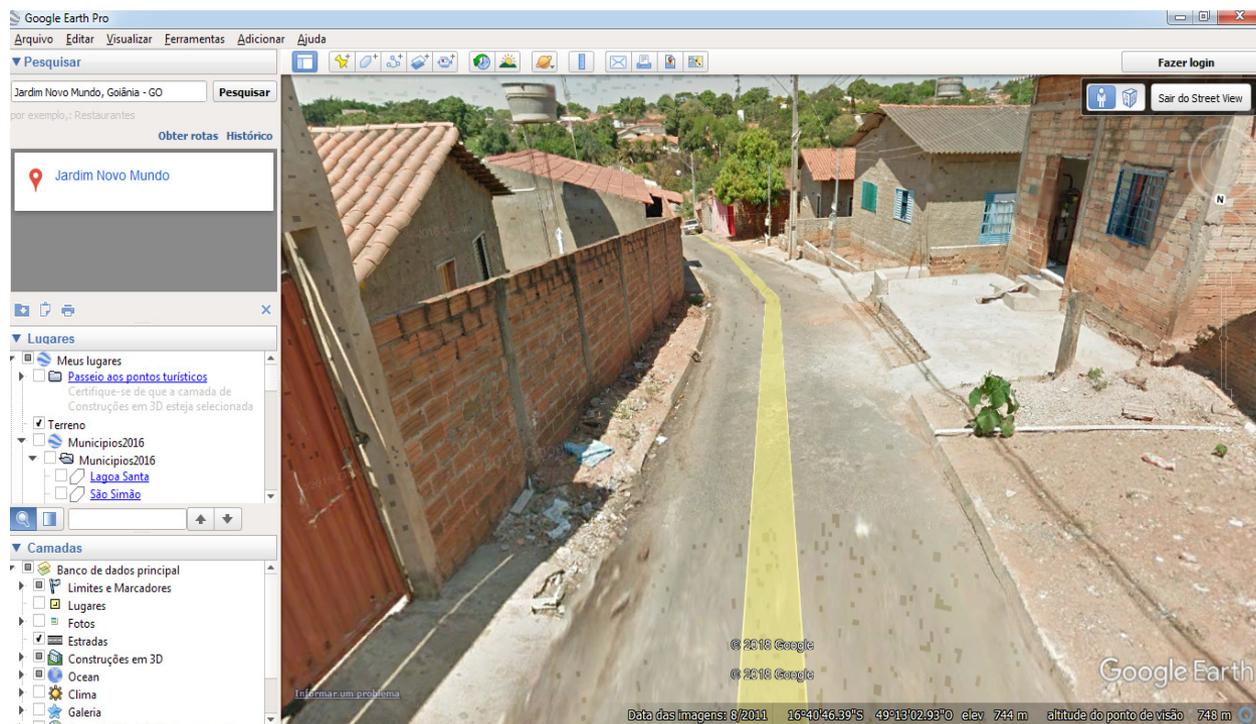
A nossa pesquisa, que como já mencionamos, possui um teor qualitativo, exploratório e aplicado, caminhou de forma processual até chegarmos na apresentação de uma sequência didática que surge como um caminho que pode ser seguido no tocante ao direcionamento de questões pertinentes ao Ensino de Cidade nas aulas de Geografia.

Para além do levantamento bibliográfico, a pesquisa considerou três passos processuais, que foram: definição do recurso a ser destacado (qual software se encaixaria dentro da proposta de contextualização das características pertinentes a cidade); escolha de elementos (imagens) que pudessem ser utilizados para observação e construção de conhecimento por parte dos alunos; e por fim, a construção de uma proposta que pudesse ser seguida (a sequência didática apresentada nas discussões).

O primeiro passo dado foi à definição de qual ferramenta tecnológica, software, ou então como aqui chamamos, qual geotecnologia seria utilizada para a construção da nossa sequência didática de aplicação. E após as leituras e reflexões sobre a melhor técnica a ser utilizada, chegamos à ferramenta Google Earth. A escolha desse sistema se deve pela sua fácil aquisição, principalmente por ser gratuito e estar disponível na rede mundial de computadores. O Google Earth é um software que permite a visualização de qualquer local da Terra a partir de imagens de satélite, mapas e modelos tridimensionais do terreno em diferentes escalas e numa perspectiva multitemporal.

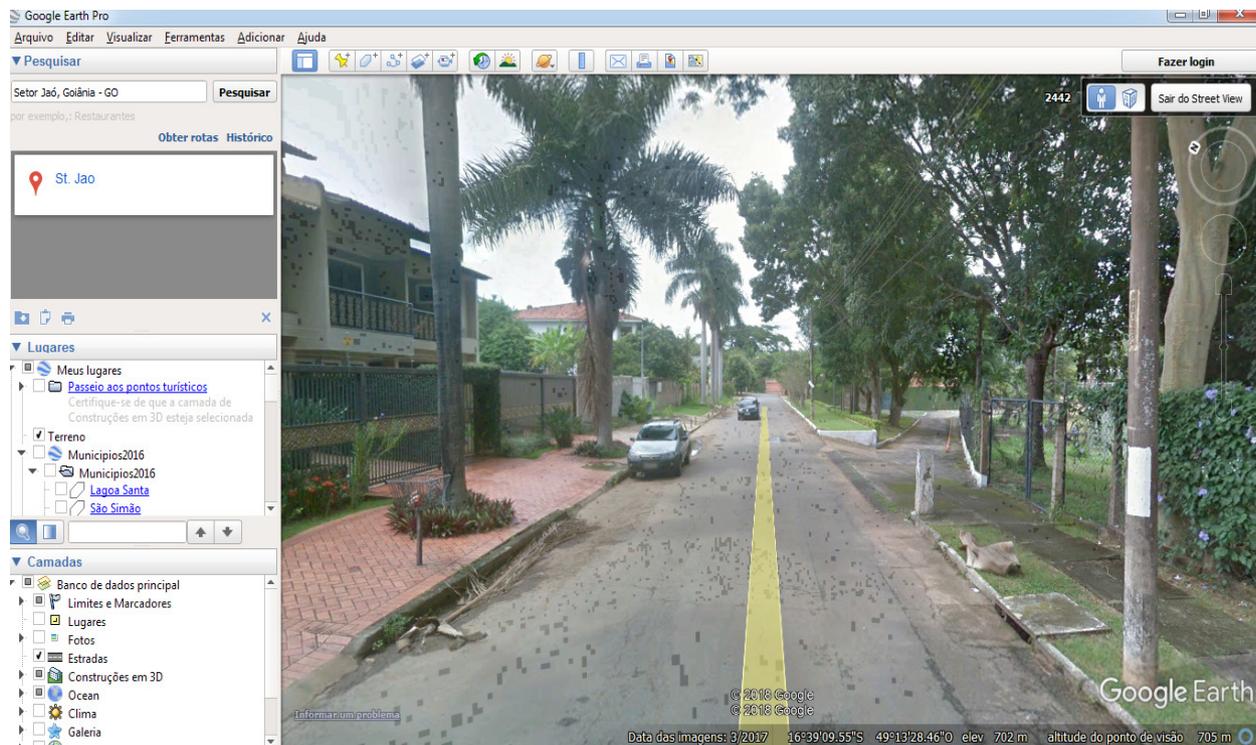
O segundo passo foi selecionar elementos e/ou imagens da ferramenta Google Earth que pudessem explicitar e possibilitar a construção de conhecimento relacionado ao contexto de segregação socioespacial dentro das cidades, sendo este contexto a principal característica que pretendemos dar destaque. Assim sendo, selecionamos três imagens que se encontram dispostas a seguir:

Imagem 1 – Recorte socioespacial característico de parcelas segregadas pela condição socioeconômica precária.



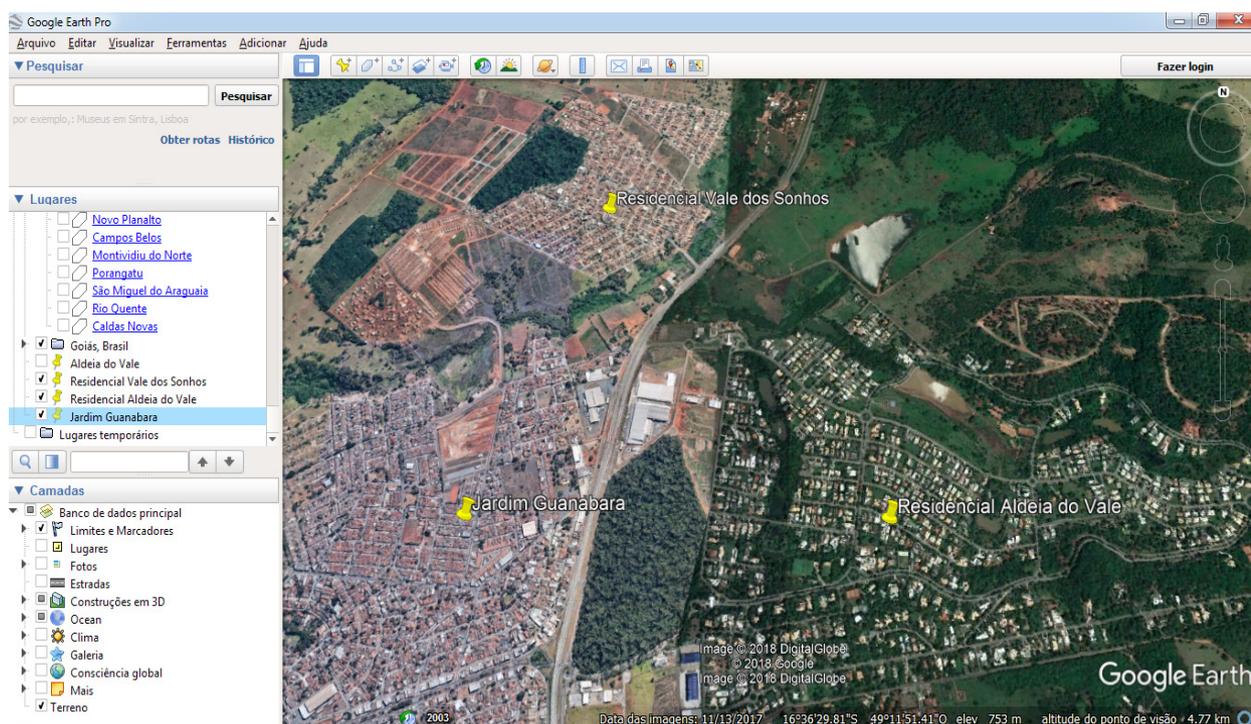
Fonte: Google Earth. Acesso: 05. abr. 2018

Imagem 2 – Recorte socioespacial característico de parcelas populacionais com condições socioeconômicas elevadas.



Fonte: Google Earth. Acesso 05. abr. 2018

Imagem 3 – Segregação Socioespacial – Bairros: Jardim Guanabara – Residencial Vale dos Sonhos – Residencial Aldeia do Vale



RESULTADOS E DISCURSÕES: A SEQÜENCIA DIDÁTICA PROPOSTA

Nos últimos anos, acompanhamos uma difusão de tecnologias de informação e comunicação nos mais variados espaços, inclusive na escola. No seu dia-a-dia, nossos alunos estão absorvendo em tecnologias em suas mais variadas formas, assim podemos considerá-los verdadeiros nativos digitais, pois já nasceram nesse cenário tecnológico, marcados pela operação desses meios digitais e computacionais no seu cotidiano.

Dito isto, a educação nos dias atuais repensa seus modelos de aplicação e formas de interação a serem desenvolvidas na relação conteúdo e adesão do alunado. Esse repensar é em massa efetuado principalmente por disciplinas que os alunos demonstram aversão pela carga teórica que apresentam, e que durante muito tempo não parecia preocupar-se com a interação vivência e teoria disciplinar, como por exemplo, Geografia e História.

Assim sendo, observando relatos de experiências diversas, constata-se que muitos dos professores de Geografia buscam dentro de suas práticas (de suas possibilidades recursais e metodológicas) inserir contextos de interação para explicitar os conhecimentos geográficos, utilizando os recursos/software tecnológicos como caminho a compreensão da espacialidade dos fenômenos, assim como de todos os elementos dessa espacialidade, haja vista a localização, a diferenciação, a comparação, a funcionalidade, a escalaridade e assim por adiante.

O professor mediante a sua prática pode valorizar a construção e interpretação das representações do espaço, articulando os saberes que os alunos detêm junto com os elementos teóricos oferecidos pela própria Geografia. Essa prática torna-se ainda mais coesa quando articulado com o uso de recursos tecnológico/geotecnologias. Nesse sentido o ensino de cidades pode ter muito a ganhar ao utilizar elementos das geotecnologias no processo de ensino e aprendizagem de Geografia.

As Geotecnologias tem sido uma aliada bastante rica em informações o que tange a representação do espaço. Gonçalves (2011, p.35), define geotecnologias como “um conjunto de técnicas voltadas para a captação, manipulação, produção, disponibilização e análise de informações espacialmente referenciadas a algum sistema de coordenadas”.

Dentro desse campo digital temos várias tecnologias que juntas formam as geotecnologias. Apresentam-se como principais geotecnologias: o geoprocessamento; o sensoriamento remoto; a cartografia digital; o sistema de informação geográfica (SIG); o Sistema de Posicionamento Global (GPS); dentre outros.

Estudar e analisar este espaço por meio de ferramentas tecnológicas nos dá margens para uma análise dos aspectos da Geografia Física e da Geografia Humana, ambos aspectos que constroem espacialidades. A observação do espaço precederá uma série de indagações que podem surgir a partir do olhar (como as ambiências observadas se moldaram, como se dão as relações, como nos apropriamos delas), da observação. Assim,

Com um olhar sensível e interrogativo sobre a paisagem, observa-se seu sítio, sua estrutura, sua ocupação, os espaços de uso múltiplo e de residências, espaços valorizados, espaços em expansão, o ambiente urbano – conjunto da interação interdependente de todos esses elementos, como materialidade do trabalho humano. (CAVALCANTI, 2013, p. 80).

Pensando em um meio de relacionar os conteúdos de cidade mais especificamente o conceito de segregação socioespacial à realidade vivenciada pelo aluno, é que propomos a utilização da ferramenta Google Earth como recurso didático no processo de ensino e aprendizagem. As imagens provenientes dessa ferramenta podem ser utilizadas como um meio diferente para um trabalho de campo, um trabalho de campo virtual, que nos permite uma análise do espaço de forma multiescalar e em temporalidades diversas, o que permite um dinamismo na análise do espaço geográfico. A análise da paisagem nos dá uma compreensão viva dos lugares.

A partir desta perspectiva desenvolvemos uma sequência didática para o encaminhamento do conteúdo de segregação socioespacial na cidade de Goiânia/GO, com a utilização da ferramenta Google Earth no processo de mediação didática.

Cavalcanti (2013) apresenta uma estrutura de mediação didática que tem como base uma relação entre os conteúdos geográficos, as operações mentais dos alunos e os conceitos geográficos formulados, que seriam a compreensão mais abrangente sobre o tema/contéudo trabalhado. Com base nessa estratégia, segue abaixo uma possibilidade

de sequência didática com o uso da geotecnologia no ensino de conteúdos da cidade, formando um percurso para a construção do conhecimento e do pensamento geográfico.

Quadro 1 – Sequência Didática proposta como resultado de pesquisa.

Tema	Geografia Urbana – Aspectos da Cidade
Conceitos	Espaço, Lugar, Paisagem
Expectativa de aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Analisar as características do espaço urbano e seus processos de estruturação. • Compreender os lugares por meio da observação de suas formas e dos movimentos de ocupação. • Compreender a espacialidade dos fenômenos de segregação socioespacial.
Conteúdo	Segregação socioespacial
Procedimento Metodológico	<p>Problematização: A partir de roda de conversas com os alunos, dialogar sobre seus espaços de vivência na cidade (aspectos sociais, físicos, estruturais, culturais), lugares que frequenta, lugares que se diferem daquele em que vive, os contrastes, os problemas urbanos, como se dá o uso do espaço público, entre outros direcionamentos.</p> <p>Sistematização: Discutir a formulação do tema, definindo o que é segregação socioespacial, o seu sentido político, assim como suas formas: Espontânea, Voluntária (auto segregação), programada (programas governamentais).</p> <p>A partir da definição inicial sobre o conceito, em um laboratório de informática com acesso a internet, os alunos acessarão o software Google Earth. Deixe que os alunos explorem livremente a ferramenta e depois oriente para que faça o direcionamento da pesquisa para a cidade a ser estudada (no caso dessa proposta, a cidade de Goiânia/GO). Oriente aos alunos observarem a mancha urbana da cidade, e aos poucos irem aproximando (dando zoom) até chegarem aos bairros que residem (eles podem chegar ao bairro aproximando com o zoom, ou pesquisar diretamente na barra de pesquisa), nesse momento, solicite que eles observem as características desse lugar, seus aspectos físicos, os elementos desse espaço, como a infraestrutura, as casas, asfalto, calçamento, espaços públicos (praças, parques), se é possível identificar redes de água e de esgoto. Peça que o aluno amplie o olhar sobre o espaço e realize um trajeto percorrendo outros bairros da cidade, mais centralizados, condomínios fechados, bairros periféricos. Uma opção para poder visualizar melhor ainda esses espaços, é acionar o Google Street View, ferramenta que permite visualizar lugares com uma visão horizontal panorâmica de 360° e em uma perspectiva vertical no nível do chão/solo, é só arrastar o ícone na lateral direita para onde quer visualizar e posicioná-lo.</p> <p>Síntese: Após a atividade no laboratório, em um grupo de discussão, podemos levantar com os alunos questões sobre os aspectos que mais lhe chamaram a atenção no trabalho de campo virtual, refletindo sobre a percepção da cidade e seus contornos, assim como da compreensão do conceito trabalhado, promovendo uma reflexão sobre sua ação cotidiana em seus vieses sociais, políticos e econômicos.</p>

A proposta apresentada, parte do levantamento dos conhecimentos iniciais dos alunos por meio da problematização, em que o professor pode colher aspectos a serem retomados durante a realização da atividade e no momento de avaliação.

Busca-se dessa forma, ampliar o conhecimento do aluno, partindo da sua interação com a realidade, investigando a vida concreta, onde eles se envolvem com a temática estudada, materializando os conhecimentos e ampliando seu pensamento geográfico, uma vez que nessa atividade trabalhamos com processos de identificação, comparação, caracterização e discriminação, aspectos que promovem o desenvolvimento das operações mentais do sujeito.

Cavalcanti (2013, p. 67) reforça que esta perspectiva do “encontro/confronto” das realidades, permite o aluno refletir sobre a cidade, compreendendo esse espaço além de suas formas físicas e materiais, mas como espaço da manifestação dos diferentes modos de vida que se dão em uma construção constante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É no uso de uma série de alternativas didáticas, pedagógicas, e metodológicas, como por exemplo, o uso de tecnologia, que a Geografia tem a possibilidade de mediar conhecimento válido, atrativo, e usual sobre a cidade. Acreditamos que a inserção de ferramentas tecnológicas é capaz de assegurar e possibilitar um ensino de Geografia capaz de dar coesão a formação de cidadãos críticos e conscientes. Essa consciência engloba a possibilidade de compreender o seu entorno, tendo a capacidade de realizar inferências, em outras palavras, é a Geografia significada no dia a dia, no espaço.

Essa possibilidade de dar significado a Geografia pode ser efetivada dentro das escolas, e é de direito de todo e qualquer cidadão, dando aos mesmos a possibilidade de executar ações e constituir conceitos a partir do que já se conhece aliado com concepções teóricas fomentadas pelo professor e pela ferramenta tecnológica.

O exposto constitui a premissa da Educação Geográfica, uma educação que seja capaz de fomentar a formação crítica e atuante, e nesse sentido a nossa proposta de sequência didática buscou fomentar bem mais a participação do aluno, instigando a sua curiosidade no buscar junto ao manuseio da ferramenta tecnológica que nesse caso foi o software Google Earth.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. de S. A cidade ensinada e a cidade vivida: Encontros e reflexões no ensino de Geografia. In: CAVALCANTI, L. de S. (orgs.) **Temas de Geografia na escola básica**. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 65 – 94.

CAVALCANTI, Lana de Souza. Jovens escolares e a cidade: concepções e práticas espaciais urbanas cotidianas. In: **Caderno Prudentino de Geografia**. N° 35, Volume Especial, p. 74-86. Presidente Prudente, 2013.

_____. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: AUBUQUERQUE, M. A. M.; FERREIRA, J. A. S. (orgs.) **Formação, pesquisas e práticas docentes**. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora LTDA, 2013. p. 367 – 394.

FILHO, Jorge Ferreira de Lima. A Geografia Escolar e o uso de softwares educacionais como recursos didáticos. In: **Anais do VII CGB – Congresso Brasileiro de Geógrafos**. Vitória, 2014.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GONÇALVES, Naly da Silva; GONÇALVES, Francisco. A Utilização de Recursos Audiovisuais nas Aulas de Geografia. In: **V CONNEPI-2010**. 2010.

GONÇALVES, E.S. O uso de geotecnologias na construção nas relações entre as mudanças na paisagem rural na bacia do rio São João/RJ e a dinâmica socioeconômica regional. **Dissertação de mestrado**. Departamento de geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), 2011.

MANFIO, V. O papel da CAMNPAL na (re) estruturação do espaço urbano de Nova Palma– RS. 2011. 128f. **Dissertação (Mestrado em Geografia)** – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2011.

NEGRI, Silvio Moisés. Segregação Sócio-Espacial: Alguns Conceitos e Análises. In: **COLETÂNEAS DO NOSSO TEMPO**. Ano VII – v. 8 p. 129-153 n ° 8. 2008.

ROITMAN, Sonia. Barrios cerrados y segregación social urbana. Scripta Nova. **Revista electrónica de geografía y ciencias sociales**. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1 de agosto de 2003, vol. VII, núm. 146(118). <[http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146\(118\).htm](http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-146(118).htm)> [ISSN: 1138-9788]

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes. 2010. **Tese de Doutorado** apresentada a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Edusp, 2006.

VIGNOLI, Jorge Rodríguez. **Segregación residencial socioeconómica: ¿qué es?, ¿cómo se mide?, ¿qué está pasando?, ¿importa?** Santiago: CEPAL, n. 16, agosto 2001. (Série Población y Desarrollo)



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

DE VOLTA AO TEXTO: A LINGUAGEM ESCRITA NO ENSINO DE GEOGRAFIA E A POTENCIALIZAÇÃO DA CAPACIDADE LEITORA DOS ESTUDANTES COM A APRENDIZAGEM GEOGRÁFICA

Daniel Garcias Gonçalves
Universidade de Brasília
daniel_geogoias@hotmail.com

Resumo: No ensino de geografia, o uso de múltiplas linguagens tem sido um objetivo constante no aperfeiçoamento didático para professores desta disciplina. Porém, uma análise do cenário brasileiro com relação a qualidade da capacidade de leitura e escrita dos estudantes revela que a dificuldade e os baixos desempenhos em leitura e escrita tendem a impor obstáculos no desenvolvimento pessoal do estudante e no desempenho das demais disciplinas, entre elas a geografia. Para lidar com esses obstáculos faz-se necessário voltar-se a estratégias de ensino que possibilitem a aprendizagem de geografia enquanto se potencializa a capacidade leitora dos alunos e contribua para o letramento da língua escrita. Em um contexto onde a maior parte da ciência e difusão do conhecimento ainda ocorre através de acervos textuais (apesar de todo o processo revolucionário da tecnologia imagética e midiática em tempos de globalização), utilizar técnicas adequadas à uma didática que desenvolva nos estudantes a capacidade leitora enquanto se realiza o ensino de geografia não é uma questão menor. O objetivo não é tornar a linguagem escrita exclusiva no processo de ensino, mas ressaltar sua importância e sugerir abordagens que valorizem tal linguagem. A metodologia que dá base ao texto é a pesquisa documental e bibliográfica em fontes que realizam avaliações internas e externas, órgãos internacionais e autores que tem se dedicado a pesquisa do processo de ensino – aprendizagem e podem contribuir com sugestões de abordagens didáticas que ensinem geografia enquanto conduzem o letramento da língua escrita.

Palavras-Chave: Linguagem Escrita, Ensino-aprendizagem, Geografia, Letramento

INTRODUÇÃO

“As pessoas fazem sua história, mas sob condições naturais e históricas dadas”. É parafraseando Marx, que (OUTHWAITE, 2015), reforça que as condições presentes nas quais os indivíduos estão inseridos na sociedade, são definidas historicamente pelas diversas dinâmicas que temporalmente cristalizaram determinados contextos. Desta maneira podemos compreender a importância que a formação escolar adquiriu na sociedade urbano-industrial, que exige entre outras coisas pessoas que sejam instruídas, saibam ler e fazer operações básicas, com objetivo de compor um corpo de mão-de-obra minimamente qualificada e se integrar aos circuitos produtivos e reprodutivos do capital. Nesse sentido, é possível falar que a educação é socialmente determinada, pois os objetivos e conteúdos do ensino e trabalho docente, estão determinados por fins e exigências, sociais, políticas e ideológicas (LIBÂNEO, 2013), e estas são construídas e constituídas historicamente.

A escola no capitalismo do século XX, se firmou como um espaço de disciplina, controle e formação para o mercado de trabalho (inclusive alienante), mas paradoxalmente oferece e, a depender de como o processo de ensino é realizado dentro da escola, possibilita que os estudantes alcancem ferramentas de autonomia e compreensão crítica capazes de fomentar sua libertação enquanto oprimidos em uma realidade opressora. Para isso, Freire (2013), diz que esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela.

O professor se insere então em um contexto integrante das dinâmicas e relações sociais. Ao professor, cabe mediar o processo de ensino pelo qual os estudantes vão construir conhecimento no contexto escolar (CAVALCANTI, 2012). A lei de diretrizes e bases da educação nacional (LDB) em seu artigo 2º, estabelece que a educação tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996). Tais definições, exigem da escola uma pretensa e enorme responsabilidade, sendo por isso também necessária sua contínua atualização, revisão, estabelecimento de metas, aferição de resultados, remodelação de atividades e projetos pedagógicos.

Desenvolver o exercício pleno da cidadania e estar qualificado para o mundo do trabalho, envolve uma infinidade de conhecimentos, visões, habilidades e competências que se manifestam na elaboração de um currículo escolar, e por meio deste currículo, cada professor tem uma diretriz inicial para conduzir seus trabalhos.

No caso da geografia, o objetivo é ensinar os estudantes a desenvolverem um olhar geográfico sobre a sociedade e as espacialidades dentro das quais essa sociedade se reproduz. Dessa maneira, a geografia escolar responderia inicialmente as perguntas: Onde? Por que ali? Como é esse lugar e as coisas no mundo? (CAVALCANTI, 2012), o desafio docente no entanto vai além da construção de saberes geográficos junto aos educandos. Isso porquê, a hipótese desse artigo, é que os baixos desempenhos em avaliações externas ou internas em geografia e as dificuldades na construção do saber geográfico em sala de aula, advêm também de uma explícita dificuldade leitora, que impede os estudantes de alcançar autonomia na compreensão de vocábulos, conceitos e textos apresentados em sala de aula e por fim dificulta a própria construção do saber geográfico.

Se a capacidade leitora está imposta como um limitador da possibilidade de compreensão da geografia escolar e conseqüentemente do seu ensino, é necessário uma atenção especial dos docentes no que se refere às técnicas pedagógicas de letramento da língua escrita, mesmo se tratando nesse caso de professores de geografia.

Para Nóvoa (2007), há um paradoxo entre o excesso de objetivos da escola, o excesso de pedidos que a sociedade nos faz e, ao mesmo tempo, uma cada vez maior fragilidade do estatuto do docente. Para o autor é notório que os professores têm perdido prestígio ao mesmo tempo que as novas demandas da sociedade contemporânea não param de chegar. Os professores de geografia poderão se perguntar diante do exposto:

Além de ensinar geografia, me preocupar com o trabalho burocrático, aperfeiçoamento profissional, pesquisa, reflexão e luta por valorização profissional terei mais responsabilidades ainda em ensinar os estudantes a ler?

Antes de responder a questão cabe ressaltar que, ao adentrar nos anos finais do ensino fundamental, entre o 6º e 9º ano, espera-se que os alunos já tenham domínio da leitura e da escrita uma vez que nos anos iniciais ocorrem as principais etapas estruturantes da alfabetização e do letramento, no entanto, se os alunos chegam a segunda etapa sem essas competências plenamente desenvolvidas, os professores devem fechar os olhos a esse “detalhe” enquanto tentam com diversas formas e linguagens mediar com seus estudantes a construção de um saber geográfico?

Quais estratégias podem ser aplicadas em sala de aula para que os estudantes possam melhorar sua capacidade leitora e conseqüentemente seu saber geográfico?

As instituições dedicadas a formação dos professores de geografia, têm dado atenção a esse fato (dificuldade de leitura dos estudantes) que é uma realidade das escolas, implementando em suas grades disciplinares conteúdos voltados a desenvolvimento de estratégias pedagógicas que possam conduzir ao letramento enquanto se atua no ensino de geografia?

Os professores atuantes no ensino de geografia, têm domínio de técnicas pedagógicas que possam estruturar a melhoria do letramento de seus alunos? Fazem uso dessas técnicas no cotidiano escolar?

Estas, não são as únicas questões que poderão surgir diante deste problema, nem tão pouco esse único artigo é capaz de responder a todas elas, mas é necessário um esforço no caminho da busca por resoluções dos problemas reais com que os professores se deparam na sala de aula e as dificuldades de leitura e escrita com a conseqüente limitação no aprendizado geográfico é um desses vários problemas.

Se existem relações entre a capacidade de compreensão leitora e a aprendizagem em geografia, é tarefa de todos atuantes nessa área, se preocupar com o letramento da língua escrita de seus estudantes e com o desenvolvimento e aplicação de estratégias que o possibilitem, dentro do ensino de geografia.

O CENÁRIO BRASILEIRO

Diniz-Pereira (2006), nos mostra que as licenciaturas foram criadas no Brasil nos anos 30 do século XX, momento que então surge um modelo universitário de profissionalização para o ofício do professorado, sendo o processo de formação do professor definido pelo modelo 3+1, cujo movimento de reformulação se iniciou no final da década de 70 e início dos anos 80. Nesse momento (a partir de 70), a própria ciência geográfica também passava por um processo interno de questionamento, renovação discursiva e intenso debate (Moreira, 2007).

Pontuschka (2009), aponta que nesse período (anos 70) a aprovação da Lei 5.692/71, extinguirá a geografia como disciplina específica que, conjuntamente com história vão compor a grade de estudos sociais, ao mesmo tempo que a formação do professor por meio das licenciaturas curtas, trarão um processo formativo polivalente e de baixíssima qualidade. Tal quadro só mudará novamente com a aprovação da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96).

É possível perceber que a atividade docente no Brasil e a docência em geografia passou por períodos de grandes fragilidades tanto em relação ao currículo da geografia escolar, quanto ao processo de formação de professores em nível superior, o que por sua vez, provavelmente acarretou consequências nos projetos de ação nas escolas, nos objetivos da educação básica e na eficácia em alcançar resultados positivos. Todo esse processo, traz à atividade docente uma série de desafios na superação do seu próprio atraso no decorrer da história.

Um dos desafios para os professores em formação e atuação é o de mobilizar quais saberes seriam necessários para a mobilização e execução da prática docente.

Cavalcanti (2012), indica a própria escola como o espaço formativo da prática docente, um lugar de teoria-prática-reflexiva. Nesse espaço o professor busca meios para a práxis e sua reflexão. Para a autora a geografia escolar não é apenas um amontoado de tópicos e sim uma leitura da realidade, dessa maneira a Geografia ensina a observar a realidade e a compreendê-la.

Uma das ferramentas utilizadas para compreender a realidade, é a leitura de textos, e, para alcançar essa capacidade, torna-se necessário a princípio uma compreensão leitora coerente com os conteúdos disciplinares de geografia ministrados na educação básica.

O currículo em movimento da educação básica (Distrito Federal, 2015), que direciona as atividades pedagógicas na rede pública do Distrito Federal, considera a importância da articulação de componentes curriculares de forma interdisciplinar e contextualizada e propõe ainda eixos integradores de letramentos e ludicidade para todo o Ensino Fundamental, não restringindo esse processo aos anos iniciais de alfabetização. Dessa maneira busca-se em um dos objetivos, promover as aprendizagens tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo e a formação de atitudes e valores, permitindo vivências de diversos letramentos.

A possibilidade de trabalhar com diversos letramentos e variadas linguagens no entanto, não deve ser restritiva ou redutora da importância da leitura e escrita enquanto linguagens de ensino de bastante relevância.

Da perspectiva curricular, tal apontamento é suficiente para que professores de geografia identifiquem sua responsabilidade no processo de letramento dos estudantes, inclusive da língua escrita.

Para Soares (2003), o letramento é visto como o desenvolvimento de habilidades e usos competentes de leitura e da escrita em práticas sociais e difere-se da alfabe-

tização, entendida como aquisição do sistema convencional de escrita, para a autora inclusive, esses dois termos tem sido comumente confundidos.

Para aferir o grau de habilidade em leitura e escrita que os estudantes possuem após concluir cada nível escolar no Brasil, o Instituto Paulo Montenegro elaborou o INAF, (Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional) e em seu relatório de 2011, apontava que apenas 15% dos estudantes que concluíam o ensino fundamental (anos finais), possuíam alfabetização plena, no ensino médio esse valor era de 35% e no superior (fase em que se espera plena alfabetização para todos os indivíduos) era de 62%.

Segundo Carnoy (2015), a análise dos dados de avaliações internas e externas como o PISA (Programa Internacional de Avaliação de Estudantes) e SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica) demonstram que houveram pequenos ganhos em leitura a partir de 2011, e que hoje os alunos estão aprendendo mais na escola do que há dez anos atrás. No entanto, existem evidências (KLEIN, 2011,apud CARNOY,2015) que os resultados do PISA apresentam uma superestimativa de ganhos.

Apesar dos ganhos, o Brasil ainda se encontra longe das pontuações de leitura obtidas por países ricos e abaixo de vários países sul-americanos, como o Chile, Argentina e o Uruguai e em relatório recente do Banco Mundial (2018), em relação aos dados do PISA de 2015, é mencionado que, com a atual taxa de melhoria dos indicadores, o Brasil só deverá alcançar as médias obtidas por países ricos atualmente em 260 anos, o que é extremamente preocupante da perspectiva de formação dos nossos estudantes, pois é perceptível que a capacidade de leitura e escrita é ainda bastante limitada.

Ao analisar tais dados, é possível perceber a necessidade latente, não apenas de preocupar-se com o ensino de geografia em si, mas da urgência em utilizar o ensino de geografia para potencializar a capacidade leitora de nossos estudantes, de forma que o letramento dos mesmos contribua também para a aprendizagem geográfica.

Para Bortoni-Ricardo (2015), a leitura é pois, um processo sintetizador e, a partir disso, seu desenvolvimento e sua compreensão não devem ficar restrito em âmbito escolar ao conteúdo da língua portuguesa, mas, deve-se ter um esforço contínuo de todas as disciplinas sem as quais teremos sistematicamente letramentos extremamente limitados.A respeito desse processo, Bortoni-Ricardo (2015), diz que o estudante não consegue atingir a compreensão satisfatória do material lido porque lhe faltam conhecimentos, não propriamente da estrutura de sua língua materna da qual é falante fluente, mas sim de todos os componentes curriculares cujo domínio lhe ficou precário, principalmente porque não desenvolveu habilidades de leitura para aquisição de informações.

Pelos motivos acima explanados, a geografia deve também abraçar essa causa, dando sua contribuição na busca de uma geografia da leitura textual que seja capaz de letrar enquanto ensina conteúdos geográficos e potencializar a aprendizagem em geografia a partir da melhoria da capacidade leitora dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Soares (2003), o fracasso do processo alfabetizador e letrador se deve, fundamentalmente, aos problemas da distância entre a variedade escrita do dialeto padrão e os dialetos não padrão de que são falantes essas crianças e jovens estudantes, que em sua maioria pertencem as classes menos favorecidas. A partir desta constatação, observa-se que o arcabouço léxico existente nos livros didáticos, literários ou textos geográficos utilizados no ensino de geografia é deveras distante do arcabouço léxico o qual possui o estudante em sua convivência familiar, social próxima ou virtual.

O desafio posto então, é aproximar o estudante de um ambiente lexical com o qual ele não possui familiaridade ao mesmo tempo em que se ensina geografia de forma que se possa valorizar e potencializar a linguagem escrita como um meio de construção do letramento da língua escrita e esta etapa como um degrau para construção do saber geográfico do estudante.

Bortoni-Ricardo(2015), Propõe técnicas baseadas na leitura tutorial. Nesta abordagem didática, o professor estimula a leitura de seus estudantes a partir de um protocolo de leitura pelo qual ele media a compreensão que os estudantes obtêm enquanto o professor os conduz na leitura. Durante este processo, o professor utiliza as pistas de contextualização (recursos paralinguísticos por traços prosódicos) e a imagem (auxílio visível ou audível) como meios para garantir que os estudantes compreendam o que estão lendo em leituras concorrentes ou retrospectivas.

Apesar dos desafios em realizar a leitura tutorial em uma sala que possua uma grande quantidade de alunos, é factível sua realização enquanto técnica didática de auxílio na compreensão leitora de textos geográficos.

Outro caminho a ser utilizado para aproximação do estudante a atividade leitora é indicado por Pontuschka, (2009), quando esta afirma que, saber ler e analisar um texto ou documento é requisito indispensável para o estudante em todas as disciplinas escolares e sugere com base em Severino, (2002) um roteiro para elaborar uma análise de texto que parte da caracterização do assunto/tema, problematização do tema, ideia central, raciocínio do autor, as ideias secundárias e o resumo.

Trabalhar em associação com a literatura brasileira também é uma boa opção conforme nos aponta Moreira (2011) quando analisa a possibilidade de uma interdisciplinaridade entre geografia, história e letras nas obras de Graciliano Ramos, Mário de Andrade e Guimarães Rosa.

Ainda relacionando geografia e literatura (Castrogiovanni, Callai, 2017), propõe o uso de associação da geografia com a literatura como uma possibilidade de estudar o lugar a partir de um texto extraído de “Aventuras de Alice” de Lewis Carroll, 1980 em que, após a leitura, questões reflexivas são propostas e a atividade é concluída com a confecção de um mapa desenhado a partir das descrições feitas no texto. Cabe ressaltar que neste

caso o uso da linguagem cartográfica enriquece ainda mais a atividade enquanto construção de um saber geográfico.

Obviamente, o objetivo deste artigo não é restringir o ensino de geografia unicamente à linguagem escrita, especialmente levando em consideração o atual período de globalização em que as possibilidades imagéticas, midiáticas e audiovisuais alcançaram proporções inéditas em nossa sociedade. No entanto, conforme nos aponta Gardner (1995), a inteligência linguística e lógico matemática estão ainda em um pedestal quando se trata dos testes de QI e da difusão de conhecimento científico ou formal a nível planetário, já que estes são realizados principalmente através de materiais textuais. Esse fato, já nos denota a necessidade de contribuir para que nossos estudantes sejam capazes também de ao longo de sua vida estudantil construir proficiência para acessar e compreender textos de diversas áreas científicas pois a escrita, assim como a leitura, está inerente à vida em sociedade (SILVA,2017).

Freire (1989), afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. É possível prever pois, que para ler o mundo não é necessário essencialmente ter domínio de leitura da palavra, no entanto a capacidade leitora e de escrita, potencializa e expande as possibilidades para realização de uma leitura de mundo mais abrangente, tornando-se por esse motivo relevante no contexto do ensino de geografia.

Ao iniciar o processo de ensino de Geografia no ensino fundamental, os estudantes dos quais se quer mediar a construção do conhecimento através do ensino, entram em contato com um universo vocabular da escrita distante do círculo léxico no qual convivem, e o estranhamento desses novos vocábulos e conceitos, inúmeras vezes estão inseridos nas dificuldades que possuem de obter autonomia no processo de ensino. Torna-se então necessário, práticas pedagógicas preocupadas não somente com o ensino de geografia, mas também com o letramento dos estudantes a fim de contribuir tanto para a capacidade leitora dos mesmos quanto para a aprendizagem geográfica.

É nesse sentido que este artigo visa contribuir para o debate sobre as linguagens e seus usos no ensino de geografia almejando que pesquisadores diversos e cada vez mais professores sintam-se tocados pela importância de desenvolver uma base cada vez mais eficientes no desenvolvimento e aplicação de técnicas didáticas que ajudem e estimulem nossos estudantes a desenvolverem um olhar geográfico sobre o espaço e uma capacidade e interesse contínuo pela leitura e escrita.

REFERÊNCIAS

BANCO MUNDIAL. **Word Development Report: Learning to realize education's promise.** International Bank for Reconstruction and Development / The World Bank, 2018. Disponível em: <http://www.worldbank.org/en/publication/wdr2018>

BORTONI-RICARDO, Stella Maris, MACHADO, Veruska Ribeiro, CASTANHEIRA, Salete Flores. **Formação do professor como agente letrador**, 1º ed, 3º reimpressão,2015. – São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. [Lei Darcy Ribeiro (1996)]. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. 5. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Edições da Câmara, 1996.

CARNOY, Martin, KHAVENSON, Tatiana, FONSECA, Isabel, COSTA, Leandro, MAROTTA, Luana. A educação brasileira está melhorando? Evidências d PISA e do SAEB. **Cadernos de pesquisa v.45 n.157 p.450-485 jul./set. 2015**.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano** / Antônio Carlos Castrogiovanni (org.); Helena Copetti Callai, Nestor André Kaercher – 12º edição – Porto Alegre, 2017.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia nas escola**, Campinas – SP: Papirus, 2012.

DALBÉRIO, Osvaldo. **Metodologia científica: desafios e caminhos**/ Osvaldo Dalbério, Maria Célia Borges Dalbério. São Paulo: Paulus, 2009.

DINIZ-PEREIRA, J. E. **A formação de professores nas licenciaturas: velhos problemas, novas questões**. In: _____. *Formação de professores: pesquisas, representações e poder*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento da educação básica, Ensino fundamental anos finais**. Secretaria de Estado de educação do Distrito Federal.

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

FREIRE, Paulo, 1921-1997. **Pedagogia do oprimido** [recurso eletrônico] / Paulo Freire. – 1. ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas: A teoria na prática** / Howard Gardner; tradução, Maria Adriana Veríssimo Veronese. – Porto Alegre: Artmed, 1995.

LIBÂNEO, José Carlos, **Didática** / José Carlos Libâneo – 2º edição – São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2011.

OUTHWAITE, William. **Teoria Social: Um guia para entender a sociedade contemporânea** / William Outhwaite; tradução Maria Luiza X. de A. Borges. – 1.ed. Rio de Janeiro: Zahar; 2017.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Para ensinar e aprender geografia** /Nídia Nacib Pontuschka, Tomoko Lídia Paganelli, Núria Hanglei Cacete.(coleção docência em formação. Série ensino fundamental) – 3º edição – São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, Sidney de Souza. O processo de reescrita e a produção textual: Questões referentes á pratica escolar da escrita / Sidney de Souza Silva – **Revista Vida de Ensino** ISSN: 2175-6325 Vi. En. (Online), v.3, n.1, p. 29-43, Iporá, set./dez. 2017

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**; São Paulo : Contexto, 2003. 7º edição, 2017.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

A GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DA PEDAGOGIA: DIAGRAMA LÚDICO COMO POSSIBILIDADE DE (RE)ENCONTRO

Helma Costa dos Santos

Mestranda da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB
helmapsicopedagoga@gmail.com

Dra. Maria Lídia Bueno Fernandes

Prof.^a do Programa de Pós-Graduação da Faculdade
de Educação da Universidade de Brasília – UnB
lidia_f@uol.com.br

RESUMO: O presente estudo teve por objetivo apresentar o diagrama lúdico como ferramenta metodológica para abordagem dos conhecimentos geográficos no curso de pedagogia, ressalta também a importância de se trabalhar os conteúdos de geografia a partir do encontro vivencial de teoria e prática. Tomou-se como critério inicial localizar o encontro dessas duas áreas de conhecimento a partir da legislação vigente. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo a construção se apoiou na observação participante das aulas da disciplina “Educação em Geografia”. Ancorado nos estudos de Libâneo (2013), Tuan (1983), Besse (2014) e Helena Callai (1995, 2004 e 2005) os resultados apontam para a importância da formação geográfica do professor pedagogo partindo de sua experiência e avançando para a consolidação da relação práxis dos conceitos abordados.

Palavras-chave: Geografia, Pedagogia, Metodologia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho lança um olhar para a questão da escola e seus desafios no mundo contemporâneo. Ao fazer isso se depara com a forte vinculação cidade e escola e o inadiável diálogo entre comunidade escolar e o ambiente social circundante, considerando nessa esfera, os movimentos sociais, os mestres artesãos, os mestres cantantes e dançantes que reverberam seus conhecimentos e saberes nos diversos cantos deste nosso país tão diverso e plural.

Assim, com uma discussão teórica apoiada em autores que tratam da globalização em seu caráter de mito ou fábula (Moraes, 2010 e Santos, 2012) e em sua penetração nos diferentes locais do planeta, tanto no plano macro como ao nível da organização cotidiana, seja em seus processos de normatização e mercantilização do território, seja no seu papel na mudança dos padrões de consumo, buscamos apreender as formas de diálogo e os mecanismos de transformação ao alcance de nossas mãos, em um cenário de disputa de narrativas e de competição desigual com os fortes aparatos midiáticos.

O presente capítulo apresenta reflexões sobre o Ensino da Geografia nos anos iniciais da escolarização e aborda o desafio de considerar o Distrito Federal e Brasília como fonte de aprendizado. Trazemos aqui, algumas experiências no âmbito da formação de professores no ensino de Geografia, nos anos iniciais da escolarização. Propõe-se neste trabalho reflexões sobre o Ensino da Geografia nos anos iniciais da escolarização, bem como abordar o desafio de considerar o Distrito Federal e Brasília como fonte de aprendizado e, dessa forma trazer elementos do cotidiano dos estudantes para a sala de aula e, visando contribuir para sua formação e transformação da prática pedagógica que, de um modo geral, tem se mostrado descontextualizada e dependente de materiais didáticos pouco aderentes à realidade local. A discussão sobre formação de professores, em especial de Pedagogos, que deverão trabalhar com as crianças e contribuir com a construção do sentido de pertencimento ao território, é a proposta deste artigo, considerando o contexto acima apresentado, iniciaremos contextualizando o Distrito Federal, para, em seguida apresentar proposta metodológica de trabalho de formação de professores.

A CAPITAL FEDERAL E A REGIÃO ADMINISTRATIVA DE SÃO SEBASTIÃO

Brasília, capital do Brasil, completará 58 anos em abril de 2018. Cidade planejada que nasce com a perspectiva de superação do “atraso” de um país ainda com características agro-exportadoras em busca da consolidação de um país urbano-industrial – um Brasil moderno. A arquitetura arrojada sobre “a calma severa majestosa” do vale como descreveu o botânico Glaziou no relatório da segunda Missão Cruls, promete aos inúmeros visitantes a sensação de estar em uma *civitas* e a seus moradores, uma vida generosa e de boa qualidade. Haja vista a lógica da cidade jardim, a sensação de se viver em uma cidade pequena, proporcionada pela estruturação das superquadras e pelo discurso de aproximação das pessoas de diferentes classes sociais e diferentes âmbitos culturais.

A cidade, promessa de um país moderno, não se concretiza na prática, desde o início percebe-se a dificuldade em abrigar a massa de trabalhadores da construção civil, que veio à Brasília construir o sonho, sonhado por todos os brasileiros, mas, levado a cabo por um enorme contingente de trabalhadores braçais, que se submeteu a jornadas extenuantes de trabalho, com muitos riscos de acidentes.

Como disse Lúcio Costa em relatório da década de 1980, “a arquitetura não transforma a sociedade”, assim, Brasília configura-se como uma cidade em que o moderno convive com o arcaico de forma explícita. Tombada como Patrimônio da Humanidade é marcada pela segregação espacial, pela exclusão dos trabalhadores que a construíram do que se denomina (embora indevidamente) “Plano Piloto”.

Nesse contexto, pensar a formação do pedagogo e o papel das disciplinas de Geografia no seu processo formativo é relevante, pois, esses profissionais atuarão na primeira e segunda etapa da educação básica até o segundo segmento do ensino funda-

mental essa graduação, entre outras atribuições, visa contribuir com a formação diversificada do profissional que atuará na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental, o que nos parece ser o esclarecimento do que cotidianamente ouvimos que professores pedagogos passam por formação e atuação polivalente. Essa característica se dá tanto pelas múltiplas atividades desenvolvidas por esses professores, quanto pela própria formação diferenciada com relação aos outros campos das licenciaturas.

De acordo com a legislação educacional brasileira são os professores pedagogos, categorizados em alguns estados da federação como professores de atividades, que ministram aulas de todas as áreas do conhecimento para a primeira e segunda etapa do ensino fundamental de 9 anos. Por meio do parecer n.5, de 13 de dezembro de 2005, o Conselho Nacional de Educação (CNE) regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia.

Entre pontos e contrapontos levantados no documento, encontram-se de um lado críticas relacionadas ao tecnicismo do curso ou mesmo à dificuldade em aprofundamento de questões entendidas por basilares ao processo educativo ao longo das décadas. O parecer em questão aborda ainda a pluralidade de saberes produzidos e manejados ao longo da formação em Pedagogia:

“A educação do licenciado em Pedagogia deve, pois, propiciar, por meio de investigação, reflexão crítica e experiência no planejamento, execução, avaliação de atividades educativas, a aplicação de contribuições de campos de conhecimentos, como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural. O propósito dos estudos destes campos é nortear a observação, análise, execução e avaliação do ato docente e de suas repercussões ou não em aprendizagens, bem como orientar práticas de gestão de processos educativos escolares e não-escolares, além da organização, funcionamento e avaliação de sistemas e de estabelecimentos de ensino (BRASIL, p. 6, 2005).

Como vimos na citação, as diretrizes do curso de pedagogia estão engendradas na pluralidade de saberes e na tentativa de sustentar a conexão entre teoria e prática profissional, uma vez que espera-se que ao concluir o curso de pedagogia o professor pedagogo esteja apto a trabalhar diferentes áreas do conhecimento, dentre estes o conhecimento geográfico. Neste complexo arcabouço existem singularidades da polisêmica formação em pedagogias que veem ao longo dos anos tomando força. Questões estas que envolvem para além da formação acadêmica, aspectos políticos, sociais, filosóficos e questões subjetivas. De qualquer forma, é inegável que o professor pedagogo assume uma posição de destaque frente aos primeiros contatos dos alunos com a geografia, possibilitando a este auxiliar os alunos na compreensão e apropriação de noções e conceitos desse campo de conhecimento.

Uma das críticas atribuídas aos cursos de pedagogia relaciona-se à formação superficial em conteúdos específicos, uma vez que a falta de aprofundamento em nesses

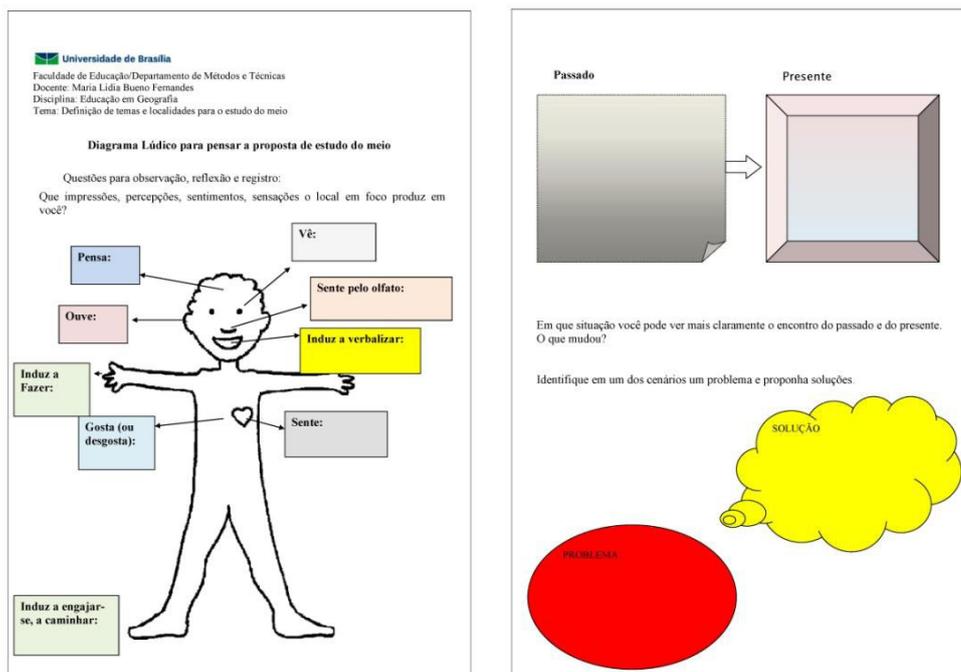
temas acaba por prejudicar o fazer pedagógico do professor. Outra crítica bastante recorrente volta-se ao demasiado tempo destinado ao estudo sobre o desenvolvimento cognitivo da criança, opondo-se à discussão sobre o quê e como ensinar (LIBÂNEO, 2013).

Diante do que foi colocado, este trabalho intenta discutir caminhos que possibilitem ao pedagogo encontrar-se com suas geografias a partir de experiência vivencial de atividades lúdicas que suscitam o estudo de temas geográficos a partir da análise do meio. Neste sentido, o estudo do meio proposto a partir de um diagrama lúdico nas aulas da disciplina “Educação em Geografia” foi usado como recurso pedagógico para a compreensão da epistemologia do campo de conhecimento da geografia. Propomo-nos a discutir a relevância do estudo da Geografia na graduação em pedagogia a partir do encontro da teoria e da prática. Nesse aspecto as atividades programadas na disciplina objetivavam contribuir para a formação do professor-pedagogo que atuará nas séries iniciais, com foco não apenas nos aspectos e conceitos basilares da Geografia enquanto campo do conhecimento, mas também oportunizando ao futuro educador vivências metodológicas e práticas.

Acreditamos, como assevera Fernandes (2016) que “a utilização dessa metodologia deva favorecer a integração de temas, envolvendo a compreensão do lugar em que o educando vive, considerando as relações sociais existentes nesse lugar, o processo de construção desse espaço, os conflitos, as disputas, as lutas sociais, as questões ambientais, entre outros.” (FERNANDES, 2016, p. 85)

PERCURSO METODOLÓGICO

Figura SEQ Figura * ARABIC 1: Atividade realizada pelo grupo de estudantes



Trata-se de um relato de experiência a partir da observação participante nas aulas da disciplina Educação em Geografia, disciplina obrigatória do curso de graduação em pedagogia da Universidade de Brasília (UnB), na qual a docente propôs, como primeira atividade de aproximação dos estudantes com a disciplina, uma atividade em que eram provocados a pesquisar aspectos gerais de suas localidades envolvendo os conceitos de espaço e tempo, para que a partir de tais pesquisas pudessem preencher um diagrama (*graphic organiser*) que retratasse sua relação com aquele lugar de diversas maneiras, possibilitando flexibilidade e alargamento do diálogo entre local e global. Os dados do presente estudo foram coletados por meio da observação do participante. Tal instrumento de coleta, de acordo com Yin (2016) permite um envolvimento estreito, íntimo e ativo do pesquisador, favorecendo aproximação com os sujeitos da pesquisa.

A GEOGRAFIA NO CURRÍCULO DA PEDAGOGIA

A Geografia, enquanto campo de conhecimento tem despertado profícuo debate quanto ao seu objeto de estudo. É a partir da compreensão do espaço socialmente construído como objeto de estudo da Geografia que se compreende o que Callai (2005, p. 228) destaca como importante para seu estudo também na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental como uma estrutura de entendimento do mundo: “[...] a leitura de mundo é fundamental para todos nós que vivemos em sociedade, para que possamos exercitar nossa cidadania”.

A autora alerta para a possibilidade de ler o mundo por meio da leitura do espaço, partindo das marcas de humanas na paisagem. Neste sentido, a leitura de mundo não se reduz à leitura de mapa, mas amplia-se à leitura do lugar da vida e, para que tal ação se torne realidade, faz-se importante romper com o ensino fragmentado e desconexo.

Entendemos que a aprendizagem da Geografia está para além dos muros da escola, está no conhecimento e reconhecimento de paisagens, lugares e compreensão da dinâmica espacial que nos cerca. Sendo assim, a geografia pode ser entendida como um instrumento de leitura de mundo importante ou mesmo indispensável ao exercício da cidadania (CALLAI, 2005).

Por essa razão, as aulas de Geografia na graduação em Pedagogia precisam ancorar-se em dois eixos indissociáveis e indispensáveis, são estes: os conhecimentos epistemológicos da ciência geográfica; e, as práticas metodológicas voltadas à atuação do pedagogo – em outras palavras, aspectos teóricos e práticos.

Discutir os temas geográficos aproximando-os das vivências dos sujeitos e relacionando-os a metodologias de ensino nos parece um caminho alinhado às concepções de Libâneo (2013, p. 26), onde a “[...] formação profissional precisa ser um processo pedagógico intencional e organizado, de preparação teórico científica e técnica do professor, para que possa dirigir competentemente o processo de ensino”.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A proposta de preenchimento de diagrama lúdico como possibilidade de expressão das observações sobre a cidade (espaços e lugares) partindo das percepções sensoriais, bem como sentimentos e nos coloca frente às questões de experiência apontadas por Yi-Fu Tuan (1983). Para este autor, a partir da experiência, os sujeitos podem conhecer e construir sua realidade. Tal construção passa necessariamente pela linha dos cinco sentidos, que explora a emoção e o pensamento como substâncias complementares.

(...) Sentir um lugar leva mais tempo; se faz de experiência, em sua maior parte fugaz e pouco dramática, repetidas dias após dia e através dos anos. É uma mistura singular de vistas, sons e cheiros, uma harmonia ímpar de ritmos naturais e artificiais, como a hora do sol nascer e se por, de trabalhar, de brincar (op.cit., p.203).

Essa afirmação nos mostra que apesar das categorias estéticas tais como medir, mapear e catalogar serem importantes na compreensão das dimensões físicas do espaço e do lugar, esses dados por si só são inconclusivos, portanto, há que se levar em conta outras dimensões tais como as práticas desenvolvidas pelos sujeitos no lugar, dessa maneira a dimensão simbólica associada a estética aponta-nos novas maneiras de coletar e interpretar o espaço, ou seja, de compreendê-lo.

No que diz respeito aos modos de acesso às paisagens, a questão surge, por exemplo, no que se refere a saber se a vista ainda pode ser considerada a condição e a principal forma de relação com a paisagem. Fala-se atualmente, das paisagens sonoras, mas também das paisagens dos sabores, ou até das paisagens tácteis, no âmbito de uma reflexão geral que insiste na dimensão de polissensorialidade próprias das experiências paisagísticas (Besse, 2014, p. 9).

Neste sentido, ao propiciar aos graduandos uma experiência lúdica e dinâmica sobre sua cidade, oportuniza-se a experiência, “[...] a capacidade de aprender a partir da própria vivência” (TUAN, 1983, p. 16), o que para mostra-se como um recurso intimista e enriquecedor tanto para professores como para alunos, sejam estes do ensino superior, ensino médio ou básico, uma vez que as experiências e a apropriação do espaço são perspectivas possíveis desde a mais tenra idade.

O uso do diagrama lúdico como ferramenta para definição de temas e localidades para o estudo do meio mostra-se ainda como instrumento que possibilita expressar-se sobre a identidade de pertencimento ao local.

Uma das críticas apontadas pela geógrafa e educadora Callai (2004) é que muitas vezes ao tratamos de admiração paisagística, esta se dá em torno de locais distantes sem que o sujeito conheça o local/lugar que o cerca; o espaço local apresenta singularidades tanto históricas, quanto geográficas como resultado da ação de indivíduos que o transformaram por meio de suas produções e precisa ser valorizado.

Neste ínterim, o trabalho com a Geografia precisa favorecer que o “mundo da vida adentre o mundo da escola” (CALLAI, 2004, p. 3). Entende-se que tal princípio é fundamental na formação do professor pedagogo que irá trabalhar com a Geografia.

A atividade aqui relatada apresenta a possibilidade de se trabalhar com duas questões basilares na formação dos docentes que atuaram com o ensino de Geografia, que segundo CALLAI (1995) não podem ser negligenciadas; o aprofundamento dos conhecimentos de conteúdos geográficos que sustentaram suas aulas; e, a metodologia aplicada ao desenvolvimento dos conteúdos. Os desdobramentos da tarefa em questão podem discutir conceitos-chaves da geografia como: lugar, local e paisagem, numa abordagem significativa.

Para aquela autora, o papel da universidade é propiciar aos docentes elementos que permitam tanto a teorização de suas práticas, quanto aporte pedagógico para pensarem tal prática. Assim, a dinâmica pedagógica precisa trazer a discussão teórica, mas sempre atrelada a uma realidade prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente ainda nos deparamos com um ensino da geografia descolado da realidade e desconectado das vivências dos estudantes. Tais questões resultam na falta de compreensão em torno dos saberes geográficos ou numa interpretação equivocada de que a geografia relaciona-se apenas à descrição e representação das paisagens.

Como contraponto a esse tipo de abordagem, propostas que auxiliem os estudantes a pensar suas geografias de forma mais significativas são uma possibilidade de trabalho importante para efetivar a geografia no campo de conhecimento que trabalha com a leitura de mundo.

REFERÊNCIAS

BESSE, Jean-Marc. **O gosto do mundo: exercícios de paisagem**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 5, de 13 de dezembro de 2005**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. Brasília, 2005.

CALLAI, H. C. A formação do professor de Geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**, n. 20, p. 39-41, dez. 1995.

_____. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. **Cad. Cedex**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

_____. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade de pertencimento. In: **VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais**, Coimbra, 16, 17 e 18 de setembro de 2004.

FERNANDES, M. L. B. O estudo do meio na formação do pedagogo: ou, por uma geografia que invada a sala de aula. In: CARLOS, L. C. **Ciências Humanas no Ensino Fundamental: reflexões, iniciativas e propostas**. Pelotas, RS: Editora UFPel, 2016.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em Geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2008.

TUAN, Y. **Espaço e lugar: a perspectiva da experiência**. São Paulo: Difel, 1983.

YIN, R. K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

A AFETIVIDADE: UM INSTRUMENTO POTENCIALIZADOR DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

Anna Sarah Sores Alves¹

Mestrando no PPGG/UFCAT
annasarah03@hotmail.com

Dr. Patrícia Francisca Matos²

Prof.Dr do PPGG/UFCAT
patriciafmatos@yahoo.com.br

Warly Arthur Borges Aquino³

Mestrando do PPGAS/UEG
warly_borges@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como proposta discorrer sobre a complexidade que envolve a utilização da afetividade como instrumento potencializador do processo de ensino e aprendizagem de Geografia. Para abarcar a compreensão deste realizar-se-á uma revisão teórica de autores que discorreram sobre a temática. Com o objetivo de entender como a utilização da afetividade e a geografia podem contribuir para o desenvolvimento intelectual da criança. Para que haja a eficácia nesse método a tríada escola-professor-aluno tem de estar em harmonioso funcionamento. A escola é o espaço físico onde o aluno irá experienciar a utilização desse instrumento de aprendizagem, o professor é o agente que o levará ao encantamento sobre essa disciplina e a novas sensações de descobrimento do espaço e identificação do lugar.

Palavras-chave: Afetividade, Aprendizagem, Geografia.

INTRODUÇÃO

A escola e toda a complexidade que se desenvolve nela é um reflexo da sociedade, tanto em seus aspectos estruturais e pedagógicos, assim como nas trocas sociais. Deste modo, pensar na afetividade como uma ação potencializadora do processo de ensino e aprendizagem de geografia é justamente perceber como as relações sociais e pessoais dos alunos influenciam de forma direta na sua construção do conhecimento, assim como nas suas ações socializadoras na unidade escolar.

Este estudo visa analisar como a afetividade é um importante fator a ser considerado ao analisar os índices educacionais e comportamentais das crianças em processo de formação. Ou seja, destacar como a construção social do indivíduo em formação, pode ser verificado segundo as suas trocas familiares que irão refletir diretamente no ambiente escolar.

Segundo a LDB 9394/96, no seu art. 29 ressalta-se que:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físicos, psicológicos, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Assim afirma-se que o ambiente escolar deve promover um ambiente propício para que ocorra o ensino de geografia e a aprendizagem efetiva do aluno, contudo vale ressaltar que a unidade escolar oferece os instrumentos para a promoção da ação pedagógica, mas o que de fato faça com que se construa o conhecimento de forma ampla e eficaz está justamente nas relações interpessoais que devem ser firmadas entre os agentes educativos e a criança.

A Lei de Diretrizes e Bases na Educação Nacional (1996, p.17) no seu artigo 22 garante que “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.” Assim percebe-se a importância do ensino de geografia para a formação educacional dos alunos.

A educação infantil, segundo a Lei citada acima, se posiciona como a base educacional, pois é nesta etapa que o aluno conviverá de modo inicial com realidade que são discrepantes da que ele está acostumado, além de também ser a partida de seu processo educacional. Deste modo então, o discente de acordo com as práticas educacionais geográficas mais adequadas terá um bom desenvolvimento educacional que está atrelado ao seu desempenho social, ou seja, a afetividade representa uma porção essencial entre o aprender e o ensinar.

Diante de uma percepção de Oliveira (1992, p. 78), a afetividade se constrói da seguinte forma:

O desenvolvimento pessoas seria operado em dois níveis: o do desenvolvimento real ou efetivo e o afetivo referente às conquistas realizadas e o desenvolvimento potencial ou proximal relacionado às capacidades a serem construídas [...] os processos pelo qual o afeto e o intelecto se desenvolvem e estão inteiramente enraizados em suas inter-relações e influências mútuas.

Neste contexto, afirma-se que o desenvolvimento afetivo está diretamente ligado as situações que a criança é exposta e que adquire competências a serem construídas, que de forma intrínseca também beneficiará o desenvolvimento do intelecto. Desta forma, pode-se afirmar que o desenvolvimento da afetividade está ligado de forma direta com a maturação da intelectualidade.

Para o teórico Wallon, a afetividade pode ser descrita da seguinte forma:

É possível pensar a afetividade como um processo amplo a pessoa em sua totalidade. Na constituição da estrutura da afetividade, contribuem de forma

significativa as diferentes modalidades de descarga do tônus, as relações interpessoais e a afirmação de si mesmo, possibilitada pelas atividades de relação. (WALLON, 2010, p.14)

Assim atesta-se que a afetividade é um processo contínuo de desenvolvimento do ser humano e é por meio dele que o ser se reafirma em sua identidade, que é forjada segundo as suas situações de vivência que vão lhe causar diferentes sensações sentimentais.

Para Wallon um dos grandes teóricos que tece sobre a afetividade e a sua importância na existência humana, tem-se as considerações que o sentimento é primordial para a socialização humana. Sendo que desde o nascimento o indivíduo já faz uso dessas atribuições para se comunicar e suprir as suas necessidades corporais básicas, mesmo antes de desenvolver a linguagem convencional, assim por meio do choro, já alerta as pessoas que estão a sua volta.

Destaca-se então que:

A consciência afetiva é a forma pela qual o psiquismo emerge da vida orgânica: corresponde à sua primeira manifestação. Pelo vínculo imediato que se instaura com o ambiente social, ela garante o acesso ao universo simbólico da cultura, elaborado e acumulado pelos homens ao longo de sua história. Dessa forma é ela que permitirá a tomada de posse dos instrumentos com os quais trabalha a atividade cognitiva. Neste sentido, ela lhe dá origem (DANTAS; OLIVEIRA, 1992, p.85).

De acordo com o autor verifica-se que o psiquismo influi nas ações humanas por meio da consciência afetiva, ou seja, pode-se entrever que a subjetividade humana está interligada nas situações que são apresentadas ao indivíduo ao longo do seu desenvolvimento. Apesar de não se asseverar sobre um determinismo conceitual sobre o desenvolvimento humano, justifica-se que as situações vivenciadas pela criança podem substancialmente influir sobre a sua percepção afetiva.

Outrossim é por meio das interações humanas que é apresentado ao indivíduo em formação características simbólicas e culturais que durante os primeiros anos de vida, serão quase que as únicas vivenciadas e reproduzidas pelas crianças, por conta de seu universo de desenvolvimento limitado pelas trocas sociais apenas familiares, sendo que são em poucas situações que se tem uma interação com o restante das construções sociais.

A criança então por meio das interações sociais que lhes são apresentadas, formam a sua capacidade cognitiva utilizando mecanismos afetivos. Ou seja, sua comunicação sentimental deixa de ser apenas para a comunicação de suas necessidades físicas básicas e no decorrer do seu desenvolvimento formam-se complexas formas de comunicação e reprodução cultural que se baseiam em suas ainda que primárias experiências de vivência.

Neste sentido não se pode pensar na criança e em sua afetividade sem antes realizar uma sensata reflexão sobre os caminhos que por ela foram trilhados e influen-

ciados pelo seu círculo de proximidade, que na maioria dos casos é o familiar, para que se entrem ações pedagógicas que possam potencializar o processo de ensino e de aprendizagem deste indivíduo.

É justamente neste fato que se encontra um dos grandes obstáculos da educação brasileira, principalmente a pública, pois ao se depara em uma sala de aula o professor tem em suas mãos a formação de vários indivíduos, não sendo possível um levantamento substancial de cada realidade ali representada.

A escola nesta situação também se torna um ambiente conflituoso, pois a criança que antes tinha todos os seus traços culturais e afetivos muito bem marcados no convívio social, se depara com uma realidade completamente contrária de tudo o que ela conhece. Ou seja, a sala de aula comporta realidades, credos, culturas e estilos de vida e bagagem afetiva, completamente diferente em cada indivíduo.

É justamente nesse contexto que o papel do professor se torna fundamental ao se tratar da amenização dos impactos sociais e formativos dentro de sala de aula. Novamente se assevera que este profissional se torna um mediador entre a construção afetiva de cada aluno, com a sua construção do conhecimento.

Desta forma tem-se delineado a influência da família e da escola na construção e lapidação da afetividade da criança, sendo que as duas instituições formam o indivíduo diante de suas perspectivas do que seja mais adequado para a sociedade, segundo suas ideologias, cada qual com a sua função. Cabe evidenciar que o papel dessas duas instituições na sociedade contemporânea estão embaralhadas em certos momentos e em certas atividades, principalmente quando se delegada a unidade educacional fundamentos éticos que já deveriam ter sido construído nos lares e apenas lapidados na escola, porém observa-se uma inversão de valoração de princípios humanos diante do fato apontado.

Se a família é o primeiro círculo de vivência que a criança está inserida e que este influência diretamente na construção de sua base afetiva, a escola, então se posiciona como o segundo meio de interação desse indivíduo. E se há uma solidificação no primeiro meio de convivência, o segundo, neste caso as unidades escolares, possuem como função uma lapidação das bases.

Justifica-se então que a escola em nenhum momento pode ser vista como o local de apropriação e construção de valores afetivos e/ou sociais, mas sim como o estabelecimento que os propõem uma ressignificação a tudo que já está consolidado a partir das interações familiares.

A escola como espaço físico e o professor como agente humano se estruturam como as duas principais bases de desconstrução e reconstrução de tudo aquilo que a criança traz de bagagem. Serverino (2003) A preparação do educador deve realizar-se, pois, de maneira a torná-lo um profissional qualificado, plenamente consciente do significado da educação, para que possa, mediante o exercício de sua função, estender essa

consciência aos educandos, contribuindo para que vivenciem a dimensão coletiva e solidária de sua existência.

A afetividade que deverá ser construída no ambiente escolar deve ser pautada no respeito à diversidade, a individualidade e da coletividade humana. Assim, se terá duas dimensões afetivas em construção no desenvolvimento da criança, uma que é a construída em seus lares e a outra que é ressignificada na escola. Vale ressaltar que as duas precisam exercer sua função definidamente, sendo que uma não suplantará a outra, mas as duas juntas promoverão o desenvolvimento qualitativo da criança.

Para que a escola consiga cumprir sua função é necessário que se crie um ambiente que promova o aconchego e o gosto pelo saber. A criança ao ser estimulada e sentir segurança na unidade escolar terá um desenvolvimento educacional satisfatório.

Ressalta-se que por muitas crianças não terem o primeiro ambiente afetivo estruturado, sentem-se excluídas e com baixa estima, elas encontram na escola muitas vezes o seu refúgio e no professor a figura de referência que não encontrou em casa. Este fato, elevam a escola e o professor como mecanismo ainda mais responsáveis pelo o desenvolvimento dos seus educandos.

Contudo, uma linha tênue deve traçada entre a função desses dois agentes e o que não lhes compete, pois não se pode colocar sobre a escola e o professor, as funções que não lhes são cabíveis. Sendo que eles necessitam promover de forma estrita o desenvolvimento e a lapidação de uma afetividade educacional e social, pois se ultrapassa desse princípio, logo se delega aos espaços educacionais e aos docentes, funções que devem ser exercidas unicamente pela família, ou as instituições competentes, definida pelo poder público.

O professor deve ser o mediador e aquele que leva o “encantamento” do saber aos alunos, ele pode se posicionar como o instrumento que garante a criança, a fuga de seu cotidiano desestruturado por algumas horas. Garantindo essa situação pelo caminho do ensino e da aprendizagem de conteúdos já pré-estabelecidos pelo Currículo. Conforme Calvacanti;

Uma demonstração da importância dessas ideias está no questionamento que se pode fazer sobre as possibilidades do trabalho docente: é possível, por meio do ensino, formar capacidades intelectuais nos alunos? Essa é uma pergunta essencialmente epistemológica, uma vez que se refere ao desafio de compreender a natureza do desenvolvimento da capacidade do sujeito no processo do conhecimento, para melhor conduzir a atividade do ensino. (Cavalcanti, 2011 p.197)

O professor tem em suas mãos a capacidade de aguçar o ensino– aprendizagem dos seus alunos, buscando a melhor forma conduzir a construção do conhecimento. Por meio do uso da afetividade, o educador pode levar o aluno a melhor compreensão e adaptação ao espaço geográfico, de modo a identificar o seu lugar no mundo.

METODOLOGIA

Para que o presente artigo de cunho qualitativo e fenomenológico seja realizado será feita uma revisão bibliográfica em torno do tema. Para que haja a compreensão entre a tríada aluno-escola-professor e em última instância será feita a conjuntura com o ensino de geografia e como este influencia na aprendizagem de geografia. Para a compreensão da temática proposta, fazer-se-á a definição do que configura a afetividade. De acordo como dicionário Aurélio;

s.f.1. Qualidade ou caráter de afetivo. 2. Psic. Conjunto de fenômenos psíquicos que se manifestam sob a forma de emoção, sentimento e paixões acompanhados sempre de impressão de dor ou prazer, de satisfação ou insatisfação, de agrado ou desagrado, de alegrias ou tristezas. (AURÉLIO, 2004, p.61)

Sendo assim uma pesquisa de cunho teórico será realizada utilizando de pensamentos de alguns autores como; Dantas; Oliveria(1992), Calvalcanti(2011), Wallon(2010), França(2017), Severino(2007).

RESULTADO E DISCUSSÕES

Nesta parte do trabalho será realizada apresentação dos resultados alcançados com a pesquisa de modo a evidenciar como a afetividade e o ensino de geografia se contrapõem. O professor pode oferecer aos educandos atividades lúdicas que tratem de sua realidade e que garantam as mesmas o protagonismo da sua construção do saber, retirando assim o aluno da passividade intelectual e ofertando a ele a altivez da construção da sua própria aprendizagem. Conforme França;

[...]não podemos desconsiderar que a sociedade de hoje provê um infinito número de possibilidades de acesso à informação, por meio de tecnologias, de redes e de mídias, as quais inevitavelmente contribuem para que o espaço escolar seja cada vez mais desinteressante e não seduza os alunos. Por conta disso, o professor da pós-modernidade não está mais no centro do processo de ensino-aprendizagem e o aluno passa ser o sujeito central desse próprio processo, justamente por ter à disposição uma infinidade de formas de aquisição dos saberes, bem como por não depender mais somente da escola para ter acesso ao conhecimento e para estabelecer relações sociais. (França;2010,p.17)

Como mencionado, a sociedade provê de um acarbouço de possibilidades que podem ser utilizados para levar o aluno ao aprendizado. A conjuntura entre os sistemas sensoriais do aluno eo ensino de geografia se trabalhados concomitantemente para a potencialização da aprendizagem influem de forma qualitativa na promoção do ensino e na construção de conhecimentos. Se assim afirmado, pode se exemplificar um trabalho com a categoria de análise geográfica de lugar ou até

mesmo com mapas mentais, pois utilizar-se-á da realidade emotiva da criança para que se perceba o espaço de vivência.

A geografia é uma ciência que pode ser até mesmo utilizada na percepção da construção da própria subjetividade e/ou afetividade. Uma vez que esta analisa o espaço de vivência de acordo com as manifestações culturais, trabalhistas, organizacionais do homem, inferindo assim que para o estudo como, por exemplo, da liquidez das relações humanas contemporâneas e a sua influência direta com a afetividade e o ensino da ciência geográfica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** – Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC/SEF, 1996.

CALVALCANTI, Lana. 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. Out.2011.

DANTAS, H; OLIVEIRA, M. K. Afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: La Taille, Y; Dantas, H., Oliveira, M. K. **Piaget, Vygotsky e Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus Editorial Ltda, 1992.

OLIVEIRA, M. K.. O problema da afetividade em Vygotsky. In: LA TAILLE, Y. (Org.) **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão**. São Paulo: Summus, 1992. p. 75-84.

WALLON, Henri. **A Evolução Psicológica da Criança**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

SEVERINO, A. J. **Preparação técnica e formação ético-política dos professores**. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p.78.

FRANÇA, Thyago Madeira. **A discursividade literária em João Anzanello Carrascoza: por uma episteme do ensino de literatura**. Tese de doutorado.UFU. Pg.12.2017



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

O PODER DE IMAGINAR: UMA PROPOSTA DE APRENDIZAGEM DE TERRITÓRIO PELA LINGUAGEM CARTOGRÁFICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gustavo Cardoso Abreu

Universidade Federal de Goiás
gustavoabreu92@hotmail.com

Luana Maria Xavier Silva

Universidade Federal de Goiás
geoiesalx@gmail.com

Resumo: Apresentamos, nesse trabalho, uma proposta metodológica para a construção do conhecimento geográfico pelos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental (EF). O conceito de território tem por essência as relações de poder, porém muitas vezes é trabalhado no ensino para se referir apenas à base do Estado Nacional. Nesse sentido, objetivamos construir o conceito de território e evidenciar a delimitação de fronteiras associadas às influências de determinado poderio. Consideramos que a cartografia como linguagem permite a aproximação dos conteúdos com a vivência dos sujeitos, logo melhor desenvolvimento das aulas de Geografia. Assim, a estratégia de ensino relaciona a caracterização de territórios imaginários e a construção de mapas mentais para evidenciar os mesmos. A atividade realizada cumpre seu objetivo e permite a compreensão que as relações entre os sujeitos podem acarretar conflitos e divisões no espaço geográfico.

Palavras-Chave: Linguagem Cartográfica. Território. Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho está comprometido com o processo de ensino-aprendizagem de Geografia pelos estudantes dos anos finais do EF. As categorias geográficas são base para a compreensão das relações humanas com o espaço, assim pretendemos discutir o conceito de território, bem como o desenvolvimento de uma proposta metodológica para turmas do 6º ano.

Pelas experiências enquanto docentes no Ensino Básico, percebemos que, apesar do conceito de território ter por essência as relações de poder, muitas vezes, é trabalhado para se referir apenas à base do Estado Nacional. Essa visão nos parece simplista e não contribui para a construção do pensamento crítico dos alunos, pois implica em pensar território somente como sinônimo de país.

Nesse sentido, objetivamos construir o conceito de território e evidenciar a delimitação de fronteiras associadas às influências de determinados poderios. Ainda hoje, a

Cartografia na sala de aula é um desafio e esta problemática desencadeia discussões acerca do caráter tecnicista adotado em vários momentos no ensino de Geografia.

Partimos do pressuposto que a construção do conhecimento junto aos estudantes é fundamental para a compreensão das temáticas geográficas. Quando o estudante não é apenas um receptor de informações, mas parte do processo de ensino contribuimos para que se torne um leitor crítico da realidade e compreenda a importância de suas ações no espaço.

A estratégia de ensino desenvolvida relaciona a caracterização de territórios imaginários e a construção de mapas mentais afim de considerar a criatividade dos sujeitos e também de desenvolver a habilidade de construir e ler mapas. A cartografia como linguagem permite a aproximação dos conteúdos com a vivência dos sujeitos, assim, torna-se um instrumento para ensinar e aprender conceitos, fenômenos e processos.

Os mapas elaborados pelos alunos apresentam a compreensão de que as relações entre os sujeitos podem acarretar conflitos pelo poder e divisões no espaço geográfico, o que caracteriza o conceito de território na Geografia. Identificamos a importância de uma metodologia de ensino capaz de romper com a visão conteudista para uma abordagem que relacione as dimensões do vivido e do científico.

METODOLOGIA

O planejamento é a base para potencializar as aulas, a ação de planejar é uma atividade que deve fazer parte da rotina dos docentes. A Geografia ainda é vista pelos estudantes como uma disciplina decorativa, o que a torna desinteressante, nesse sentido os planos de aula tornam-se articuladores para envolver os alunos e provocar a aprendizagem.

Do ponto de vista de sua natureza a pesquisa é aplicada, pois pela leitura de Barros e Leheld (2000), buscamos a contribuição para fins práticos. Pelos objetivos do trabalho, a pesquisa é exploratória, uma vez que Gil (2008) considera o levantamento bibliográfico e a construção de hipóteses. No que se refere aos procedimentos técnicos, na visão de Schmidt (2006), a pesquisa é participante, pois o autor esteve diretamente envolvido na atividade realizada. Para tanto, os procedimentos metodológicos foram divididos em três aulas/etapas.

1ª AULA/ETAPA:

- Os alunos se organizaram em grupos, tiveram liberdade para designar o número de integrantes, uma vez que em sociedade temos nossas preferências e afinidades, o que foi levado em consideração para a divisão da turma.

- Em seguida, se direcionaram para o pátio da escola e foram orientados a delimitarem o espaço de seu grupo com giz;
- Posteriormente a limitação de seus espaços pelas fronteiras em giz, os grupos deveriam caracterizar seu território a partir de um contexto imaginário;

2ª AULA/ETAPA:

- Os grupos construíram leis/regras para seu território, bem como sua estrutura política;
- Por conseguinte, cada grupo apresentou aos demais colegas as leis e características espaciais de seu território;
- Com base na apresentação dos diferentes territórios, construíram um mapa mental do espaço como um todo;

3ª AULA/ETAPA:

- Com os mapas mentais, foi realizado um debate acerca dos conflitos territoriais, alianças, as diferentes leis de cada território e ainda foi pertinente a abordagem do conceito lugar, uma vez que fizeram representações de territórios com características próximas a eles.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Disputas por território ocorrem em diversas escalas, nessa atividade não seria diferente. Logo no início houveram discussões até chegarem a um acordo para demarcar a área de influência de cada grupo no pátio. Ao trabalhar território é fundante deixar claro que o conceito se constitui pelas disputas que os alunos vivenciaram, pelas relações de poder estabelecidas em um dado espaço por um grupo de pessoas que disputam esse espaço. Arendt (1985) ressalta a importância do coletivo para a formação de um território:

O poder corresponde à habilidade humana de não apenas agir, mas de agir em uníssono, em comum acordo. O poder jamais é propriedade de um indivíduo; pertence ele a um grupo e existe apenas enquanto o grupo se mantiver unido. Quando dizemos que alguém “está no poder” estamos na realidade nos referindo ao fato de encontrar-se esta pessoa investida de poder, por um certo número de pessoas, para atuar em seu nome. No momento em que o grupo, de onde originara-se o poder (potestas in populo, sem um povo ou um grupo não há poder), desaparece, “o seu poder” também desaparece (ARENDR, 1985, p.24).

Quando os alunos se apropriam do pátio da escola e o delimitam com giz estamos a evidenciar o papel das fronteiras de estabelecer os limites do controle de quem exerce o poder. Outra observação foi um momento de cordialidade quando um grupo queria ampliar

seu território e outro grupo cedeu uma porção do seu. Nesse contexto, é perceptível que as fronteiras não são imutáveis, podem ser alteradas por alianças, quando ambos são beneficiados de alguma maneira ou ainda pela força bruta.

Nesse sentido, território não pode ser estudado apenas como contorno do país no mapa, é preciso evidenciar que existe um campo de forças que atuam no espaço geográfico. A necessidade de compreender território para além da demarcação do país, fica evidente na leitura de Castro et. al. (2000) quando dizem:

Territórios podem ter um caráter permanente, mas também podem ter uma existência periódica, cíclica. Não obstante essa riqueza de situações, não apenas o senso comum, mas também a maior parte da literatura científica, tradicionalmente restringiu o conceito de território à sua forma mais grandiloquente e carregada de carga ideológica: “o território nacional” (p. 81).

Ainda segundo os autores o território surge como espaço concreto na Geografia Política e é apropriado por um grupo social. “A ocupação do território é vista como algo gerador de raízes e identidade: um grupo não pode mais ser compreendido sem seu território (p. 84)”, precisamos considerar uma rede de relações sociais.

Essas relações apresentam uma dimensão cultural da sociedade e para que os estudantes a compreendessem, eles construíram a caracterização de seus territórios a partir de um contexto imaginário, uma vez que a subjetividade dos sujeitos é parte de sua cultura. Para Maffesoli (2001) “O imaginário é o estado de espírito de um grupo, de um país, de um Estado, nação, de uma comunidade...” (p.76).

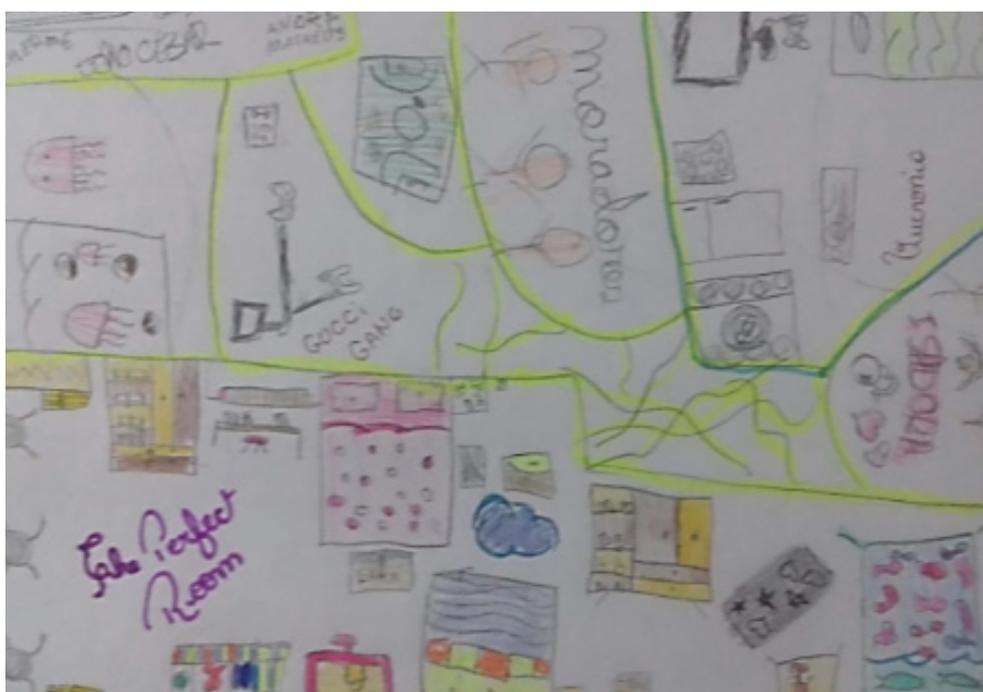
Nesse sentido também as relações sociais são desenvolvidas em comunidade ou por pequenos grupos que detêm o poder, mas são articuladas com propósitos, existe uma organização. Pensando nesse ponto, cada grupo construiu leis e regras para seu território, bem como sua estrutura política. Na sequência apresentaram aos colegas as características espaciais e por fim, cada grupo construiu um mapa mental do território como um todo. A seguir apresentaremos os mapas mentais construídos pelos estudantes.

Figura 1 – Mapa mental tendo por base a descrição dos territórios imaginários – Grupo 1



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018

Figura 2 – Mapa mental tendo por base a descrição dos territórios imaginários – Grupo 2



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018

Figura 3 – Mapa mental tendo por base a descrição dos territórios imaginários – Grupo 3



Fonte: Pesquisa de Campo, 2018

As três figuras representam os espaços construídos pelos estudantes. Um tem por nome *Gucci Ganga* é representado como um território de muitos sujeitos que apreciam *vídeo game* e futebol no conforto do quarto. O segundo foi chamado de *The Perfect Room* e mostra-se extremamente organizado, por último *Games Maker* que apresenta uma economia com base em jogos. A construção dos mapas mentais contribui para fortalecer a proximidade da imaginação, da vivência e criatividade do sujeito com o conhecimento científico. Passini (2012) afirma que o ato de mapear sistematiza o pensamento.

A leitura de mapa não se resume em localizar um rio, uma cidade, tampouco em decodificar uma forma isolada. No entanto, a decodificação é o processo inicial, pois permite a entrada na linguagem do mapa. Não são cópias de mapas nem as atividades de colorir rios que possibilitarão à criança desenvolver habilidades para “entrar” no mapa, ler e conseguir extrair informações para interpretar a sua espacialidade, mas sim, sua capacidade de mapear (p.16 e 17).

O ato de mapear permite aos alunos compreenderem que o território é uma representação passível de ser transformada e que é formado a partir da apropriação do espaço geográfico pelos sujeitos, estes que são carregados de elementos culturais e os diferem de um território para outro. Na sequência apresentaremos um quadro com as leis/regras de cada território construído e ainda as características políticas.

Quadro 1 – Características apresentadas pelos estudantes de seus territórios imaginários.

Território Imaginário	Leis/Regras	Características Políticas
<i>Gucci Gang</i>	Arrumar os quartos.	Estrutura Política: Ditadura
	Jogar seu lixo no lixo.	
	Arrumar o guarda-roupa.	
	Limpar os banheiros.	
	Tomar banho rápido.	
	Não é permitido professores.	
	Não tem advertência.	
	Não entrar com camisa listrada.	
Não brigar com os outros.		
<i>The Perfect Room</i>	Não subir nas camas com pés sujos.	Estrutura Política: Democracia
	Pegou, guardou.	
	Revezar na limpeza.	
	Desligar a TV para dormir.	
	Não mexer nas coisas sem autorização.	
	Proibido meninos.	
	Proibido comer no quarto.	
	Fazer tarefa no horário certo.	
Não bagunçar as gavetas.		
<i>Games Maker</i>	Dinheiro de multas para necessitados.	Estrutura Política: Presidencialismo
	Jogos a toda hora.	
	Carros, motos e indústrias proibidos pelo excesso de fumaça.	
	Racismo proibido.	
	20% do salário para cães abandonados.	
	Não matar os animais.	
	Dormir a hora que quiser.	
	Se sujar, tem que limpar.	
Despesas divididas.		

Fonte:???

O resultado que os educandos inseriram em cada território nos levam a realizar uma análise acerca das múltiplas escalas do espaço geográfico. Todos os três grupos formados destacaram elementos próprios de uma casa, alguns precisamente, do quarto que sempre quiseram ter. Nesse sentido, outras representações contidas também merecem destaque, como o espaço destinado à agricultura, minas terrestres para proteção contra

inimigos e até mesmo a escrita do nome dos integrantes de um grupo para enfatizar a soberania naquele local.

Também nos cabe refletir a Cartografia como linguagem e não como conteúdo da Geografia Física. Oliveira (2010) em uma pesquisa desenvolvida na Rede Pública de ensino apontou que muitos professores não visualizam a Cartografia como parte do processo de ensino-aprendizagem de Geografia. Essa problemática precisa ser superada, uma vez que a cartografia é um instrumento para ler o mundo.

Rodrigues e Souza (2008) nos dizem que ao elaborar um documento cartográfico, é colocado em prática o processo de comunicação, uma vez que há uma interação entre mapa e processos mentais como a memória, reflexão, motivação e atenção. Cazetta (2009) nos questiona como justificar a importância de se ler e interpretar mapas para crianças e adolescentes ao partimos de leituras e interpretações prontas. Consideramos que quando a criança interage a partir de seu conhecimento de mundo e constrói seu mapa ela lhe dá significado e consegue apreender a realidade.

Ver um traço pronto no papel e dizer que é a fronteira de um território, de países que estão em guerra, por exemplo não terá sentido ao aluno se ele não compreender as relações de poder que mobilizam essas divisões. Ao se imaginarem enquanto detentores de poder para delimitar o espaço, fica claro que essa divisão ocorre pelas ações estabelecidas e que o mapa é uma representação dessas ações, passível de ser transformado.

Nesse sentido, o território assume o papel de expressão das relações sociais, políticas, econômicas e culturais de um determinado lugar, em um determinado tempo. Que as representações cartográficas passam por uma subordinação de um ponto de vista, de uma abstração do mundo e de sistemas políticos. Quando o sujeito compreende seu pertencimento ao espaço geográfico e suas ações implicam em transformações do território, estamos contribuindo não somente com o ensino de Geografia, mas na formação de um indivíduo crítico, capaz de transformar a realidade.

REFERÊNCIAS

- ARENDRT, Hannah. **Da violência**. Brasília, Editora da Universidade de Brasília. 1985.
- BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica**. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORREA, Roberto Lobato. **Geografia: conceitos e temas**. 2ª ed. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2000.
- CAZZETA, Valéria. Aproximações e distanciamentos entre a linguagem cartográfica e outras linguagens. **Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, vol. XIV, nº 847, 2009.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- MAFFESOLI, Michel. O imaginário é uma realidade. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, nº 15, ago 2001. Disponível em: <<http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/famecos/article/view/285/217>> Primeiro acesso em: Out/2016.

OLIVEIRA, A cartografia na formação do professor de Geografia: análise da Rede Pública Municipal de Goiânia. IN: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges. (Org.). **Formação de Professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia.** Goiânia, NEPEG, 2010.

RODRIGUES, Silvio Carlos; SOUZA, Luiz Humberto de Freitas. Comunicação Gráfica: bases conceituais para o entendimento da linguagem cartográfica. **GEOUSP**– Espaço e Tempo, São Paulo, nº 23, p. 65-76, 2008.

SCHMIDT, Maria Luisa Sandoval. Pesquisa participante: alteridade e comunidades interpretativas. **Psicol. USP.** Vol. 17. nº.2 São Paulo, 2006.



LINGUAGEM GEOGRÁFICA-LITERÁRIA NO ENSINO: O CONTEXTO ESCOLAR DE PELOTAS-RS E PERSPECTIVAS DA TEMÁTICA

Luciano Martins da Rosa
lucianomartinsdarosa@gmail.com
Universidade Federal de Pelotas

Liz Cristiane Dias
lizcdias@gmail.com
Universidade Estadual de Campinas

Resumo: Com o objetivo geral de analisar o uso de literatura na Geografia em escolas públicas de Pelotas-RS, e objetivos específicos de verificar o referencial básico sobre a relação Literatura-Geografia, e apontar caminhos possíveis, abordagens e perspectivas atuais da temática, este trabalho é um recorte da monografia e base para novas propostas do tema desenvolvidas no Mestrado do autor. É uma pesquisa qualitativa também por ser flutuante entre diferentes espaços, junto das relações sociais desenvolvidas nos mesmos, e assim responsável por uma análise teórica e de campo, adaptada às realidades encontradas no percurso deste. Teve em seus procedimentos uma pesquisa bibliográfica na construção teórica da relação geografia-literatura, pesquisa documental, na análise do primeiro tomo da coleção “O tempo e o vento”, de Erico Verissimo (O Continente, v. 1), justificando sua escolha na abordagem da temática, e documentos como os PCN e o que trazem à respeito da linguagem geográfica-literária, e uma pesquisa de campo com entrevista não-estruturada junto à escolas públicas da cidade de Pelotas. Como resultados, há uma construção teórica que trata da importância da literatura enquanto ferramenta no ensino de Geografia e, em termos mais atuais, instrumento geográfico por si só, além da visualização de uma subutilização das bibliotecas escolares e da obra analisada, presente mas pouco utilizada no contexto escolar, na Geografia e demais áreas. Por fim, há uma apreciação de ideias iniciais sobre aprendizagem social e contexto forjado a partir de literatura de ficção, perspectivas para o trabalho atual.

Palavras-chave: Ensino de geografia. Ferramenta. Literatura. O tempo e o vento.

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da monografia pessoal do autor, que serve de referência para a construção da dissertação de mestrado do mesmo, a partir da percepção de uma escassa utilização da literatura por professores e estudantes na Geografia escolar e nas demais áreas, apesar de uma relativa disponibilidade das escolas analisadas, na cidade de Pelotas-RS.

A aproximação do tema com o cotidiano do autor, a localização geográfica de Pelotas no interior fronteiro do Rio Grande do Sul, seu histórico de origem e crescimento ao longo do século XIX, entre outros fatores, levaram à escolha do primeiro volume de “O

Continente”, da coleção “O tempo e o vento”, de Erico Verissimo, como obra balizadora desse estudo.

Na pesquisa completa explorada e analisada enquanto geográfica, a obra de Verissimo é apenas plano de fundo neste momento, como exemplar a partir de sua importância para a literatura gaúcha e brasileira, com relevância ampliada ao longo das últimas décadas por suas adaptações à televisão e ao cinema nacional, principalmente, já que o primeiro volume de “O Continente” é a base para todas as adaptações já feitas da obra completa, que ao todo constitui-se de sete tomos.

Dessa forma, é possível definir como objetivo geral do trabalho analisar o uso de literatura na Geografia em escolas públicas de Pelotas-RS, tendo por objetivos específicos, para isso, verificar o referencial básico sobre a relação Literatura-Geografia, e apontar caminhos possíveis, abordagens e perspectivas atuais da temática.

Assim, este trabalho (aqui centrado nos resultados e discussão) é dividido em três partes. No primeiro momento, um referencial teórico básico que compreende a literatura enquanto ferramenta na Geografia, e as relações dessas áreas de forma geral. Em segundo lugar, a investigação centradas em bibliotecas escolares públicas de Pelotas-RS e, por fim, as perspectivas da temática no trabalho atual, com uma breve introdução à ideias que permeiam a concepção de ferramentas de aprendizagem, contexto forjado da obra ante uma preocupação com a perpetuação de estereótipos, levando em consideração ideias de fora da Geografia, constatando a literatura enquanto essencial, mas condicionada à ideia de ficção, e por isso delicada no trato de questões regionais e geográficas específicas.

METODOLOGIA

Foi realizada uma pesquisa qualitativa quanto a natureza dos dados, ao explicar o porquê dos fenômenos e regularidades, com o objetivo de produzir informações aprofundadas e ilustrativas, sem a necessidade de estudos quantitativos (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32). Utilizou-se de Godoy (1995, p. 21) para afirmar que “a pesquisa qualitativa ocupa um reconhecido lugar entre as várias possibilidades de se estudar os fenômenos que envolvem os seres humanos e suas intrínsecas relações sociais, estabelecidas em diversos ambientes”, também por reconhecer este tipo de pesquisa como flutuante entre diferentes ambientes, junto das relações sociais desenvolvidas nos mesmos, e assim propícia a uma análise teórica e de campo, adaptada às realidades encontradas no percurso deste trabalho.

Os procedimentos metodológicos passaram por uma pesquisa bibliográfica utilizada na busca por justificativas teóricas essenciais ao percurso, relacionando principalmente a literatura à geografia e, ainda, com apontamentos referentes à ideia de biblioteca escolar. A pesquisa documental, feita a partir do momento em que se considera a

obra analisada de “O tempo e o vento” também como um documento sócio-histórico e geográfico, abarcou também a análise de documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o que trazem a respeito da literatura no ensino de geografia. Com base em Godoy (1995), afirma-se que os documentos podem ser entendidos de maneira ampla, desde jornais, passando por revistas, cartas até obras literárias, e por isso a inclusão desses diferentes tipos de texto num mesmo tipo de pesquisa, apesar de que, neste recorte, a análise da obra foi tratada apenas como base para a escolha do livro a ser buscado nas bibliotecas, por sua particular relação com o ambiente da cidade em que se desenvolveu a pesquisa.

Como parte essencial do trabalho, foi realizada uma pesquisa de campo nos meses de fevereiro e março de 2017 com o levantamento sobre a disponibilidade da obra e sua coleção em bibliotecas escolares delimitadas. Foram definidas quatro escolas, sendo elas instituições públicas participantes do PIBID em Pelotas-RS, por demonstrarem uma relativa abertura para projetos externos, principalmente da Universidade Federal de Pelotas. Optou-se por trabalhar preferencialmente nas escolas em que o grupo disciplinar do PIBID Geografia se inseria, através de supervisoras e bolsistas. O trabalho de campo se faz também com um diagnóstico sobre quais agentes do espaço escolar se utilizam da obra e com que frequência é feita, bem como de que forma é gerenciado o espaço das bibliotecas escolares.

Ao adentrar o espaço escolar para a consulta a respeito do uso das bibliotecas e da disponibilidade da obra analisada nos acervos, foram realizadas entrevistas qualitativas não estruturadas, ou abertas, com professores responsáveis, em que, a partir de Bogdan e Biklen (1994), são tidas como uma forma de se relacionar em que o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre a área de interesse, que em seguida é explorada mais profundamente. Pensou-se nesse tipo de abordagem pelo fato do sujeito entrevistado estar à vontade e falar livremente sobre seu ponto de vista, não se limitando à questões cujas estruturas sejam demasiadamente fechadas, sendo balizada por questões e pontos específicos de interesse.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados iniciais da pesquisa se deram pela REFERÊNCIAS que buscava verificar o referencial teórico construído sobre a relação Literatura-Geografia. Tem-se, a partir de Lima-Guimarães (2000), que o interesse nessa abordagem não é recente, tendo sido iniciada na década de 1940 pelos geógrafos franceses, ao procurarem resgatar a riqueza geográfica depositada nos inúmeros gêneros literários. Pierre Monbeig, da Geografia Humana francesa, que atuou por mais de uma década no Brasil, teria sido o primeiro geógrafo a criticar as enfadonhas leituras geográficas presentes nos manuais da primeira metade do século XX, e ainda tratar de obras literárias “não geográficas” como

uma opção, por despertarem imagens e “uma compreensão mais próxima da realidade dos fenômenos geográficos nos alunos” (LIMA-GUIMARÃES, 2000, p. 9). Nessa perspectiva surge a literatura como um recurso ilustrativo para a geografia, ocupando lugar de destaque, equiparada aos mapas e fotografias, por exemplo.

No contexto do ensino, é importante trazer os PCN, que abordam a redescoberta da relação entre a Geografia e a Literatura brasileira com trabalhos provocativos sobre os conceitos ou categorias geográficas expressando que:

É possível aprender Geografia desde os primeiros ciclos do ensino fundamental, mediante a leitura de autores brasileiros consagrados (Jorge Amado, Érico Veríssimo, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, entre outros), cujas obras retratam diferentes paisagens do Brasil, em seus aspectos sociais, culturais e naturais (BRASIL, 1998, p. 33).

Esse tipo de trabalho acaba por fazer mais prazerosa e lúdica a interpretação das paisagens e do ambiente e suas modificações, por exemplo. E, de igual modo, busca se afirmar no fato de que as bibliotecas das escolas públicas possuem muitas coleções de obras literárias brasileiras, mas que quase nunca são aproveitadas nas aulas de Geografia ou de outras disciplinas. Ainda, ressalta-se a evidência da obra de Verissimo, destacada aqui.

Candido (2006) já traz uma concepção da literatura como um instrumento que atua atemporalmente, sendo contemporânea independente do foco histórico da obra. Com suas ideias é possível compreender a relação entre as obras literárias e os leitores, que dão significado ao texto.

A literatura é pois um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A obra não é produto fixo, unívoco ante qualquer público; nem este é passivo, homogêneo, registrando uniformemente o seu efeito. São dois termos que atuam um sobre o outro, e aos quais se junta o autor, termo inicial desse processo de circulação literária, para configurar a realidade da literatura atuando no tempo (CANDIDO, 2006, p. 77).

Nessa perspectiva, pode-se compreender que esse tipo de texto contempla obras para um público não exclusivo, e essa literatura interage entre si, assim como o leitor também age sobre ela. Desse modo, é interessante considerar a abordagem de conceitos geográficos a partir da leitura, e também tornar papel do professor e do leitor desmistificar os discursos nas obras apresentados e reproduzidos continuamente, mas é preciso, sobretudo, compreender que as contribuições passarão também pelas significações espaciais criadas nessa relação livro-leitor.

Ferreira (1999) contribui enfatizando um problema latente às escolas públicas do país, ao propor uma metodologia de uso da literatura infanto-juvenil por professores de geografia a partir da insatisfação com o livro didático enquanto único meio ou recurso de

leitura disponível tradicionalmente nas salas de aula, incentivando os estudantes também “à leitura e à abordagem interdisciplinar de ensino” (FERREIRA, 1999, p. 10).

Realizado este primeiro momento de reflexão acerca dessa relação, pode-se adentrar no campo da biblioteca, que tem a etimologia de sua palavra ligada à expressão “caixa de livros”, assim podendo ser encarada como um depósito. Pimentel (2007, p. 22) no manual do MEC intitulado “Biblioteca escolar”, de formação para funcionários da educação, cita que elas não devem ser vistas dessa forma, mas devem ser voltadas às pessoas, oferecendo meios para que os livros circulem da forma mais dinâmica possível. As bibliotecas escolares devem integrar-se com as salas de aula e disciplinas, e também servirem à comunidade. A indagação neste ponto se refere ao tipo de biblioteca existente nas escolas públicas de Pelotas-RS. Para justificar essa preocupação em termos locais, quatro escolas foram selecionadas para consulta, a partir de professoras ligados ao PIBID UFPel, a fim de analisar a situação atual da disponibilidade do primeiro livro de “O tempo e o vento”, de Erico Veríssimo, e do uso e organização dos espaços das bibliotecas.

As escolas definidas para comporem a pesquisa foram a Escola Estadual de Ensino Médio Santa Rita (localizada no Jardim Boa Vista, região administrativa das Três Vendas, zona norte da cidade), Escola Estadual de Ensino Médio Dr. Antônio Leivas Leite (COHAB II, Três Vendas, zona norte da cidade), Escola Estadual de Ensino Fundamental Professor Luís Carlos Corrêa da Silva (Guabiroba, Fragata, zona oeste da cidade), e a Escola Estadual de Ensino Médio Areal (localizada na região administrativa do Areal, zona leste da cidade), que foram exploradas com entrevistas abertas, que balizaram a conversa, referentes a dados das escolas e também referentes às bibliotecas. De forma breve serão tratadas as questões discutidas que permearam o campo.

Na Escola Santa Rita a Professora A conduziu o encontro. A biblioteca em questão possui um espaço relativamente amplo, mas subutilizado. Seguindo uma entrevista não-estruturada, soube-se um pouco a respeito da situação da biblioteca, que funciona sem uma bibliotecária, mas com uma professora que coordena o espaço. Também, fora relatado que os alunos preferem romances infanto-juvenis e livros de fantasia, que por si só poderiam ser úteis no processo de construção de conhecimento, mas são raros os momentos em que os estudantes se dirigem até o espaço para este fim.

A escola ainda não dispõe de um catálogo atualizado de livros, mas foi apresentado um programa que estava em vias de ser efetivado na instituição, o sistema PHL, um conhecido catálogo público de bibliotecas brasileiras, que possibilita o controle e a administração de bibliotecas através da internet, incluindo edição de dados, buscas, empréstimos, reservas, renovações e um catálogo numérico de prateleiras.

Observou-se que a obra de Verissimo, junto de toda a sua coleção, está disposta no acervo em duas edições diferentes. Os registros na ficha de empréstimo do livro surpreende mostrando que desde o ano de 2008, em que consta como sendo a primeira devolução da edição de “O Tempo e o Vento – O Continente, v. 1”, da editora Cia das

Letras, de 2004, o mesmo tenha sido retirado apenas quatro vezes: em outubro de 2008, abril de 2012 (duas vezes) e abril de 2013. A outra edição do mesmo volume, da editora Globo, de 2002, tem um retrospecto parecido, e foi retirada apenas duas vezes do acervo, em abril de 2012 e outubro de 2013.

Na Escola Leivas Leite conversou-se, junto da observação do ambiente da biblioteca, com a Professora B. Fora relatado que não é comum que professores se utilizem do espaço com seus alunos, também por não dispor de nenhuma funcionária responsável. O espaço não é amplo, e também não é organizado no que tange a divisão dos livros nas prateleiras, que são carregadas principalmente de livros didáticos. Não há uma catalogação atualizada do acervo de obras. Na prateleira reservada à literatura nacional foi verificada a indisponibilidade do primeiro tomo da coleção analisada neste trabalho. Pressupôs-se, a partir da entrevista, que a obra faz parte do acervo, assim como os demais livros da série, mas encontrava-se em posse de algum estudante. Averiguou-se então seu segundo volume, cuja leitura é realizada após a leitura de seu antecessor. Assim, verificou-se que desde o ano de 1994, em que é datada a primeira retirada do livro, seu empréstimo ocorreu em apenas seis oportunidades, sendo a última no ano de 2015.

Na Escola Luís Carlos Corrêa da Silva, a Professora C colaborou a respeito da escola e da situação e utilização da biblioteca. Foi possível compreender a biblioteca, intitulada “Mário Quintana”, que tem como responsável uma professora não permanente. Também, salientou-se que existe um cadastro manual dos livros, que é inserido no verso dos mesmos, mas não está atualizado, não estando os livros novos catalogados. Quanto ao uso do ambiente, os alunos e professores quase não se utilizam do mesmo.

A biblioteca é pequena e está em fase de mudança de sala por problemas de infraestrutura, e irá ocupar o terceiro espaço diferente em poucos anos. A maior parte do acervo é formada por livros didáticos, mas foi possível localizar parte da obra de Veríssimo, em destaque alguns livros da série “O Tempo e o Vento”. Segundo o que fora relatado, os livros não são utilizados, e por serem das mais recentes aquisições do acervo, não possuem também registro de empréstimo como os demais.

Para consulta à Escola Areal fora contatada a Professora D, que informou que a escola se encontrava em período final de férias após uma greve, sendo a entrada para a verificação da biblioteca inviabilizada. Ao ser questionada, a Professora D salientou que a biblioteca da escola encontrava-se praticamente sem uso, devido à falta de funcionários nos dois anos anteriores, havendo um acesso restrito de alunos. Dessa forma, os livros disponíveis, dentre os quais principalmente de literatura nacional, contendo a coleção de “O tempo e o vento”, não possuem uma circulação satisfatória.

A busca por uma obra de referência nacional/regional deu-se de forma adequada, havendo a disponibilidade da coleção de Erico Verissimo, em especial o primeiro volume nas bibliotecas escolares, porém, de forma geral, os livros e os espaços das bibliotecas

são subutilizados, não havendo incentivo e organização dos mesmos por parte das instituições, com pouca ou nenhuma participação dos professores e da disciplina de Geografia nesse processo, não sendo a literatura auxiliar em seu ensino.

É pertinente tratar de considerações finais e novas perspectivas e abordagens envolvendo a temática e a pesquisa em si. Ao considerar a Geografia como ciência dotada de linguagens e, ao se tratar de ensino, entender que a construção do conhecimento requer a utilização de diferentes metodologias que se utilizem dessas linguagens distintas para assim desenvolver no aluno diferentes compreensões da realidade, é relevante o uso da literatura como ferramenta, pois, mesmo quando não dotada de caracterizações e conceitos em seus textos, há Geografia nas entrelinhas, no sentido implícito, pois a organização textual e a literatura “refletem as condições históricas e geográficas em que as mesmas foram compostas e não se pode ignorar tais elementos conjunturais” (SILVA; BARBOSA, 2014, p. 86).

Silva e Barbosa (2014), porém, não compreendem a literatura como um elemento histórico, social e geográfico, ou uma ferramenta, por não buscarem uma delimitação geográfica, conceito ou tema a ser discutido numa análise literária, mas acreditarem que a literatura, por si só, é também geográfica. Assim, entende-se que a literatura deve ser explorada como resultado de um processo, e não apenas como uma ilustração, como tratavam de pensar os primeiros geógrafos a abordarem essa questão.

Têm-se então, novas perspectivas sobre a temática, que são mais complexas do que as de décadas pretéritas, mesmo quando valorizavam a Geografia enquanto instrumento. É imprescindível, porém, se utilizar da abordagem clássica, que historicamente deu espaço à literatura na Geografia, a partir de novos enfoques teóricos e metodológicos.

Em perspectiva similar, a pesquisa deve andar para um campo além da Geografia, pensando no Ensino-Aprendizagem com o auxílio de Bandura (2008), que em sua Teoria da Aprendizagem Social, por observação ou modelagem, dentro da aprendizagem observacional trata que há três formas de aprendizagem, sendo através de um modelo vivo que realiza um comportamento, uma instrução verbal que descreve um comportamento, e um modo simbólico cujo comportamento é exibido em meios de comunicação (como personagens fictícios e contextos de uma obra literária), este último interessante para essa caminhada. As ideias do autor estão em fase inicial de elaboração conjunta com este trabalho, começando a se relacionar, mas já é possível visualizar caminhos que apontam numa mesma direção.

É o caso de Eco (1994), ao tratar que “(a ficção) nos proporciona a oportunidade de utilizar infinitamente nossas faculdades para perceber o mundo e reconstituir o passado” (ECO, 1994, p. 137), sendo possível entender que isso se dá a partir das perspectivas das experiências individuais, sociais, históricas e geográficas que cada indivíduo está ligado e determinado a contar. O autor também discute personagens fictícios

forjados em contextos históricos reais, o que conversa com a terceira forma de aprendizagem observacional, a simbólica.

Assim, se mostra importante discutir a linguagem geográfica-literária, tratando a ficção enquanto história parcial sob ideologia de caráter dúbio e, assim, promotora de ideias romantizadas. Ressalta-se, então, que as novas abordagens dentro dessa linguagem geográfica-literária devem ser cautelosas por descreverem, em certos casos, ambientes estereotipados, com personagens de igual modo, que influenciam na aprendizagem, que deve ser, então, sempre orientada e mediada, a partir das experiências teóricas e metodológicas observadas até então, em literatura específica analisada e no escasso trabalho nas bibliotecas com literatura, Geografia e demais áreas do conhecimento escolar.

REFERÊNCIAS

ASSONI, Flávia Fernanda et al. O uso da biblioteca escolar segundo alunos e professores de uma escola estadual de Curitiba-PR. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 6., 2006, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2006, p. 2186-2195.

BANDURA, Albert; AZZI, Roberta Gurgel; POLYDORO, Soely. **Teoria social cognitiva: conceitos básicos**. Porto Alegre: Artmed, 2008. 176 p.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**. Uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. 335 p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. 156 p. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em 19 nov. 2017.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 9.ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006. 199 p. Disponível em: <http://www.fecra.edu.br/admin/arquivos/Antonio_Candido__Literatura_e_Sociedade.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2018.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994. 160 p.

FERREIRA, Cássia de Castro Martins. Ensino de geografia: uma proposta metodológica para o uso da literatura infanto-juvenil na sala de aula, por professores de geografia. **Boletim Gaúcho de Geografia**. AGB, Porto Alegre, n. 25, p. 9-19. Porto Alegre, 1999. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view/39724/26280>>. Acesso em: 30 set. 2016.

GERHALDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 1. ed., 2009. 120 p. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

GODOY, Arlinda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 21-63. São Paulo, 1995. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003475901995000400008>. Acesso em: 15 dez. 2017.

LIMA-GUIMARÃES, Solange Terezinha de. Geografia e literatura: alguns pontos sobre a percepção da paisagem. **Geosul**, Florianópolis, v. 15, n. 30, p. 7-33. Florianópolis, 2000. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/14190/13014>>. Acesso em 20 mar. 2018.

PIMENTEL, Graça; BERNARDES, Liliâne; SANTANA, Marcelo. **Biblioteca escolar**. Brasília: UnB, 2007. 117 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/profunc/biblio_esc.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2018.

SILVA, Igor Antônio; BARBOSA, Túlio. O ensino de geografia e a literatura: uma contribuição estética. **Caminhos da Geografia**, Uberlândia, v. 15, n. 49, p. 80-89. Uberlândia, MG, 2014. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/23358/14361>>. Acesso em: 17 mar. 2018.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

PRINCÍPIOS E ABORDAGENS DO CONTEÚDO DE CLIMATOLOGIA NA 5ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL – REDE PÚBLICA DE ENSINO DE GOIÂNIA/GO

Janine Cordeiro Braga

Universidade Federal de Goiás

janine.braga@gmail.com

Resumo: O ensino de Geografia tem por objetivo contribuir para a compreensão do espaço social, concreto e em constante movimento, tanto sob a perspectiva ambiental quanto sociocultural e econômica (CAVALCANTI, 2002). A Climatologia ganha importância na ciência geográfica ao subsidiar discussões referentes às mudanças climáticas globais e as consequências ambientais e socioeconômicas. O presente trabalho teve como objetivo analisar os conteúdos de Climatologia na 5ª série do Ensino Fundamental da Rede Pública de Goiânia/GO. A metodologia foi pautada na análise de livros didáticos segundo SANTOS (2004), em duas escolas da Rede Pública consideradas piloto, abordando linguagem, ordem sequencial dos temas, documentos cartográficos utilizados, exercícios e proposições de atividades complementares e entrevistas com professores e discentes. Na análise observou-se uma abordagem linguística de senso comum sem muitos termos técnicos, apresentando pequena variação na ordem sequencial dos conteúdos; há desenhos esquemáticos, fotos e mapas temáticos exemplificando tópicos dos textos e ao final de cada capítulo ou subcapítulo há exercícios e proposições complementares com perguntas objetivas sobre conceitos e termos climáticos. A análise dos questionários aplicados expressa que as escolas não oferecem condições satisfatórias de infraestrutura para atividades didático-pedagógicas dos conteúdos em questão o que dificulta o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave:

INTRODUÇÃO

A Geografia enquanto disciplina do Ensino Fundamental, através do conteúdo de Climatologia é relevante, pois o clima enquanto elemento do meio físico e recurso natural, sempre exerceram forte influência sobre a sociedade. Os conteúdos de Climatologia, considerando a dialética sociedade e natureza, representa uma forma de contribuir para a formação do aluno sob as perspectivas das diretrizes dos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), que dentre os propósitos aponta para o desenvolvimento das competências e habilidades do aluno na formação de conceitos, relacionando conhecimentos tanto geográficos como interdisciplinares. Nesse sentido representa uma possibilidade que aponta para a interdisciplinaridade, contribuindo para que o discente tenha consciência e desenvolva capacidade de análise da realidade socioambiental, cultural e econômica de determinada realidade espacial, através da análise integrada entre sociedade com a

natureza, proporcionando o entendimento do mundo considerando as ações integradas e a o mesmo tempo integradores. (Santos e Araújo, 2006).

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da proposta de projeto na área de licenciatura do programa de iniciação a pesquisa PROLICEN, que vem sendo desenvolvido desde 1980, como um Programa SESu-MEC, visando a valorização de Licenciaturas e a interação da Universidade com a rede pública de ensino. A pesquisa apresentada foi articulada no contexto em que a análise de materiais didáticos e metodologias de ensino de específicos conteúdos, já se faziam necessários para se compreender a dinâmica de transição da Geografia como ciência acadêmica presente na formação do geógrafo, para a chamada Geografia Escolar. Portanto, o objetivo principal foi conhecer a forma como os conteúdos referentes à Climatologia são abordados nos livros didáticos, assim como os recursos didático-pedagógicos utilizados pelos professores da disciplina de Geografia.

METODOLOGIA E RESULTADOS

Foram escolhidos para efetivação da pesquisa os livros da rede de ensino pública de Goiânia: Vesentini e Vlash (1993), Moreira(1993), Araújo, Borges e Ribeiro (1999), Sene e Moreira (2002), Adas(2002) e Garcia e Garavello (2003), de acordo com os critérios apontados por Santos (2004) : forma da abordagem associada à linguagem, ordem sequencial dos temas, documentos cartográficos utilizados; exemplos trabalhados pelos autores e exercícios e proposições de atividades complementares. Além da análise de livros didáticos, houve entrevistas semiestruturadas com professores de Geografia e questionários para os alunos do Ensino Público de Goiânia, especificamente da 5ª série do Ensino Fundamental. O Livro Didático, segundo o Guia do Livro Didático de Geografia do PNDL 2016, “também é um instrumento formativo, à medida que, através do Manual do Professor, traz textos e informações atualizadas sobre o conhecimento geográfico, assim como orientações didático-pedagógicas que auxiliam no planejamento do trabalho docente”. (2016 pg.14)

As entrevistas foram realizadas com professores de Geografia do Colégio Estadual Novo Horizonte e Escola Municipal Balneário Meia Ponte, sobre a formação acadêmica, experiência profissional na rede de ensino, critérios para a escolha do livro didático, recursos didático-pedagógicos usados em sala para explicar os conteúdos de clima e qual é a avaliação que o docente faz a respeito do aproveitamento desses pelos alunos. Aos discentes, o questionário abordou questões referentes a gostar ou não da disciplina de Geografia, o modo que o professor ministra as aulas, perguntas específicas sobre a relação desses com os conteúdos.

RESULTADOS

Quanto aos conteúdos dos livros didáticos analisados nesta pesquisa, pode-se observar que os três (03) livros didáticos da década de 1990, apresentaram uma linguagem simples, de raciocínios mecanicistas e vinculados à Geografia Descritiva, sendo facilmente entendida para o nível de conhecimento esperado dos alunos dessa fase escolar, sem interação com demais conteúdos que permitam estabelecer correlações para melhor compreensão dos processos climáticos. Por outro lado, os outros três livros pesquisados do início dos anos 2000, contextualizam a climatologia com outros temas correlacionados, como a agricultura, processos erosivos e vegetação.

Observou-se variação da ordem sequencial dos temas apesar da maioria seguir o padrão de conteúdos em diferentes momentos de abordagens. Os autores pesquisados trabalham com conteúdo referentes aos elementos meteorológicos através basicamente das temáticas: dinâmicas atmosféricas e padrões climáticos em zonas de diferentes escalas (nacional e mundial) juntamente com seus conceitos e a diferenciação entre tempo e clima.

Quanto aos documentos cartográficos apresentados pelos autores pode-se observar a utilização de ilustrações (desenhos esquemáticos) como exemplo o da dinâmica de ventos e fotos, há basicamente os mapas temáticos: tipos de clima no Brasil e distribuição das zonas térmicas. Em relação aos exercícios e proposições complementares os autores ao final de cada capítulo ou subcapítulo propõem atividades pautadas basicamente em exercícios com perguntas objetivas sobre os conceitos de fenômenos climáticos e termos relacionados com a mesma. Alguns dos autores pesquisados, especificamente em dois livros mais antigos, fazem sugestões para a realização de atividades práticas, as quais podem ser executadas pelos alunos, se a escola tiver o mínimo de instrumentalização didático-pedagógico para realização das atividades propostas e; outros sugerem textos e obras de outros autores como leitura complementar sobre os conteúdos de Clima, geralmente apresentados no final do capítulo.

Dos livros analisados, aqueles com publicação mais antiga apresentam abordagem linguística, em que os fenômenos e dinâmicas climáticas são tratados separadamente sem interferência de aspectos sociais antrópicos e correlações entre outros fenômenos. Por outro lado, os livros de publicação mais recente buscam maior correlação e integração entre os conteúdos de clima e outros aspectos físicos e sociais, apresentam ilustrações atualizadas e complementam o texto, com mapas temáticos atualizados melhorando com linguagem cartográfica fácil compreensão.

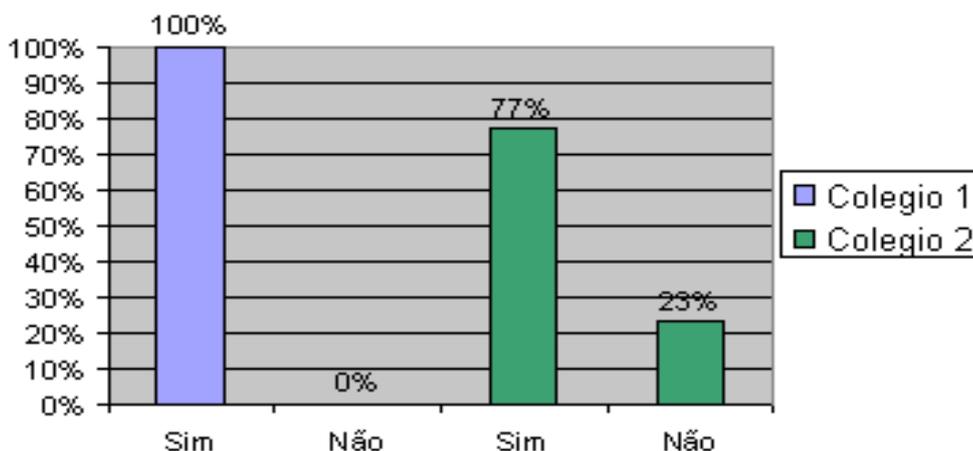
De acordo com a análise, pode-se perceber que nos livros do início dos anos 2000 apresentam os fatos do cotidiano local e mundial, correlacionados com os conteúdos de clima e os exercícios e proposições complementares, que buscam a participação do aluno, ajudando-o a entender conceitos e incentivando-o a reflexão sobre os assuntos abordados.

PESQUISA EM CAMPO

Foram aplicados questionários aos alunos, totalizando questionários 78, sendo 42 do Colégio Estadual Novo Horizonte (colégio 1), 36 aos do Escola Municipal Balneário Meia Ponte (colégio 2).

Dos entrevistados, conforme gráfico 1, 100% dos alunos do Colégio Estadual Novo Horizonte responderam gostar da disciplina de geografia, argumentando que é interessante aprender sobre a natureza, considerando os aspectos físicos como a paisagem e as dinâmicas sociais como a industrialização. Os discentes do Escola Municipal Balneário Meia Ponte, quando questionados se gostam da Disciplina de Geografia, 77% dos alunos gostam, pois aprendem sobre diferentes coisas do mundo, processo de urbanização, política e aspectos da geografia física e, 23% disseram que não gostavam devido à maneira que a professora do primeiro semestre ministrou as aulas, segundo as colocações dos discentes, a professora gritava muito em sala por isso não gostavam da matéria.

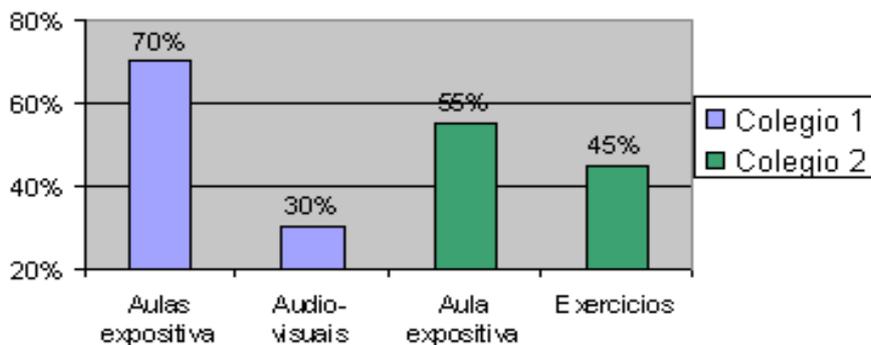
Gráfico 1 – Índice de gosto pela disciplina Geografia/GOiânia-2005



Fonte: Braga, 2005.

No que se refere aos recursos didáticos e pedagógicos usados na regência do professor da disciplina no Colégio Estadual Novo Horizonte e, conforme gráfico, 2 70% das aulas são expositivas e 30% o professor utilizou recursos audiovisuais como vídeos educativos e exercícios práticos e no Escola Municipal Balneário Meia Ponte os discentes responderam que 45% das aulas foram feitos exercícios de perguntas e respostas (leitura e escrita) e 55% de aulas expositivas (quadro negro e explicações verbais).

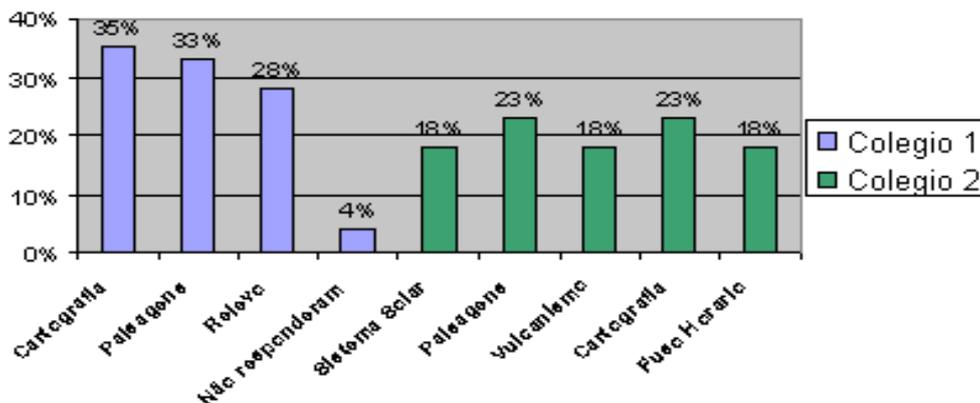
Gráfico 2 – Recursos didático-pedagógicos utilizados na disciplina Climatologia/GOiânia/GO – 2005



Fonte: Braga, 2005.

Quando questionado aos discentes do Colégio Estadual Novo Horizonte, quais os conteúdos de Geografia que mais gostavam, conforme gráfico 3, 35% dos alunos preferiram a parte de cartografia, 33% paisagens (aspectos físico) e meio ambiente (tipos de vegetação), 28% relevo, 4% não responderam e os discentes do Escola Municipal Balneário Meia Ponte, 18% dos alunos gostaram de estudar o sistema solar, 18% os processos de vulcanismos, 23% as diferentes formas de paisagens, 23% à parte de cartografia e 18% fusos horários.

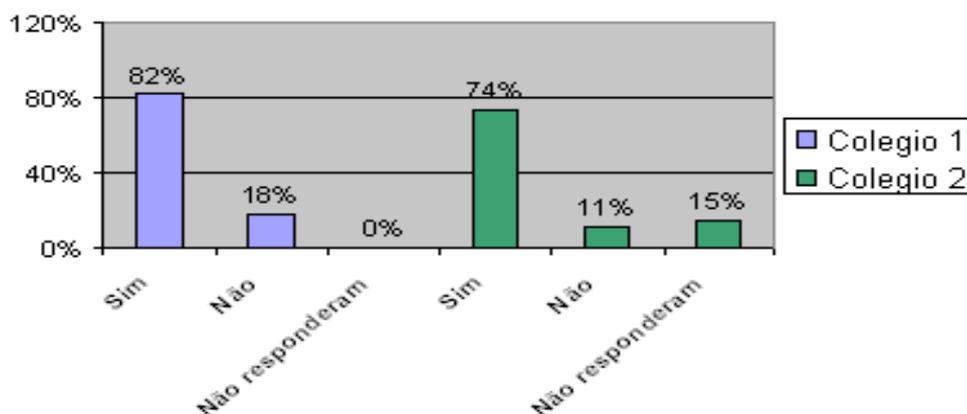
Gráfico 3 – Índice de preferência à conteúdos abordados em Geografia aos discentes– Goiânia/GO-2005



Fonte: Braga,

Os alunos do Colégio Estadual Novo Horizonte questionados disseram, conforma gráfico 4, que já estudaram climatologia em outras matérias como ciências 36%, e na própria geografia na 4ª série, 47% mais 18% nunca tinha tido estes conteúdos e perguntado aos alunos da Escola Municipal, 74% dos discentes já estudaram alguns conteúdos de clima anteriormente na própria disciplina de geografia no final do primário e em ciências, conteúdos como zonas climáticas e tipos de clima do Brasil, 10% ainda não tinham estudado e 10% não responderam;

Gráfico 4 – Índice de discentes que já estudaram conteúdos de climatologia em outras matérias/GOiânia/GO-2005

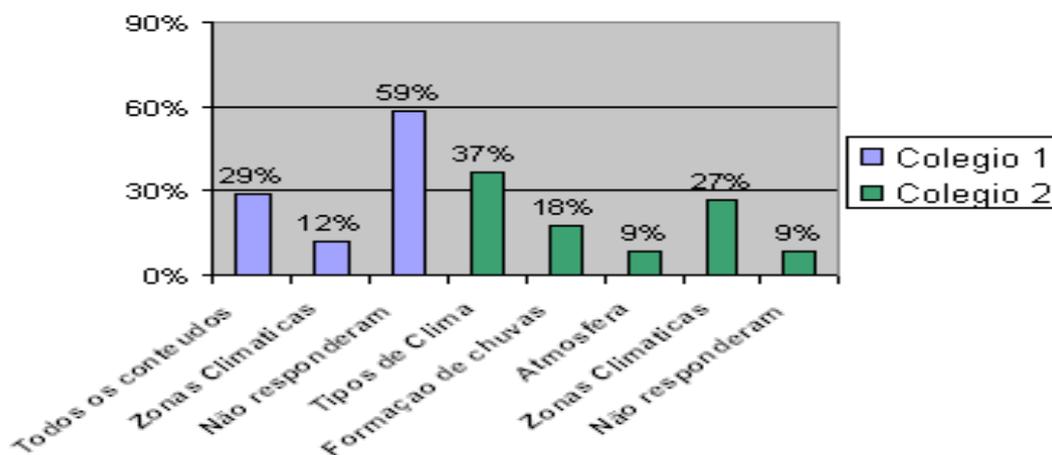


Fonte: Braga, 2005.

Quanto aos conteúdos de clima que os discentes do Colégio Estadual Novo Horizonte gostaram de estudar, conforme gráfico 5, 29% dos alunos gostaram de estudar todos os conteúdos de clima, 12% zonas climáticas e 59% não responderam e os discentes do Colégio Municipal gostaram de estudar, 37% dos entrevistados gostaram de estudar os Tipos de Clima, 18% preferiram a formação das chuvas, 9% atmosfera e seus componentes, 27% as Zonas Climáticas e 9% não responderam.

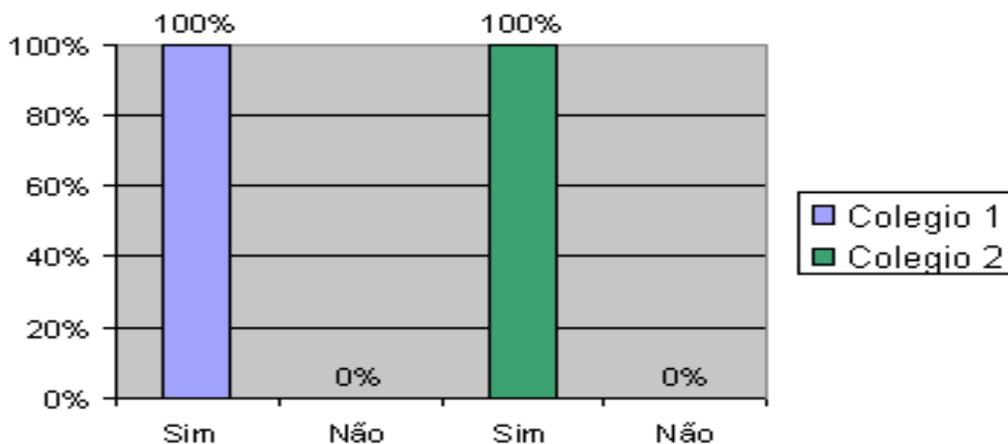
Os discentes do Colégio Estadual Novo Horizonte responderam sobre a importância de se estudar os conteúdos de clima, conforme gráfico 6, todos acharam que é importante estudar climatologia, para evitar problemas futuros com o meio ambiente ou com a poluição. Quanto aos alunos do Colégio Municipal Balneário Meio Ponte, 100% responderam que achavam importante estudar os conteúdos referentes a clima, pois é de suma importância entender como funcionam tipos de clima, preservar os ecossistemas.

Gráfico 5 – Índice de identificação dos discentes aos conteúdos de Climatologia/GOiânia/GO-2005



Fonte: Braga, 2005.

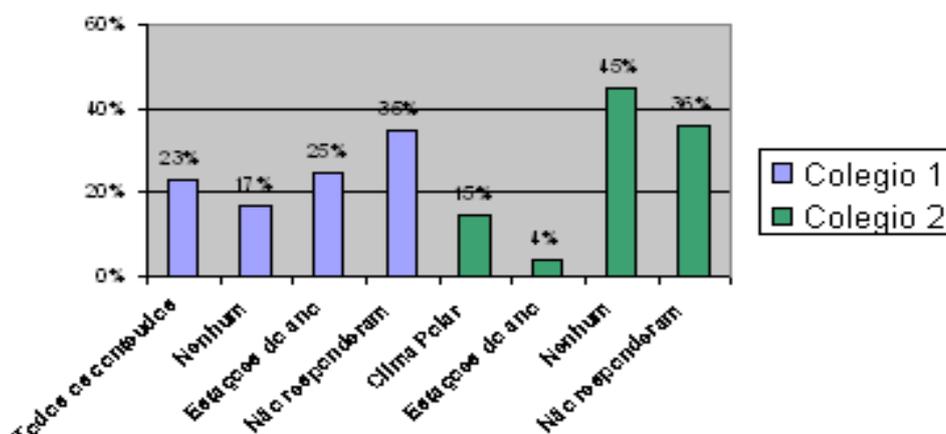
Gráfico 6 – Percentual de alunos que valorizam o estudo da Climatologia– Goiânia/GO-2005



Fonte: Braga, 2005.

A respeito da dificuldade dos conteúdos de clima dos alunos do Colégio Estadual Novo Horizonte, conforme gráfico 7, 23% dos discentes responderam que acharam todos os conteúdos difíceis, 17% acharam todos fáceis, 25% encontraram dificuldades no conteúdo referente às estações do ano e 35% não responderam e segundos as respostas dos alunos da Escola Municipal Balneário Meia Ponte, 15% dos discentes acharam o Clima Polar, 4 % dos alunos tiveram dificuldades de assimilação do conteúdo estações do ano e a relação com os movimentos da Terra, 45% não acharam nenhum difícil e 36% não responderam.

Gráfico 7 – Percentual de discentes, e quais conteúdos, a qual encontraram mais dificuldades/GOiânia/GO-2005

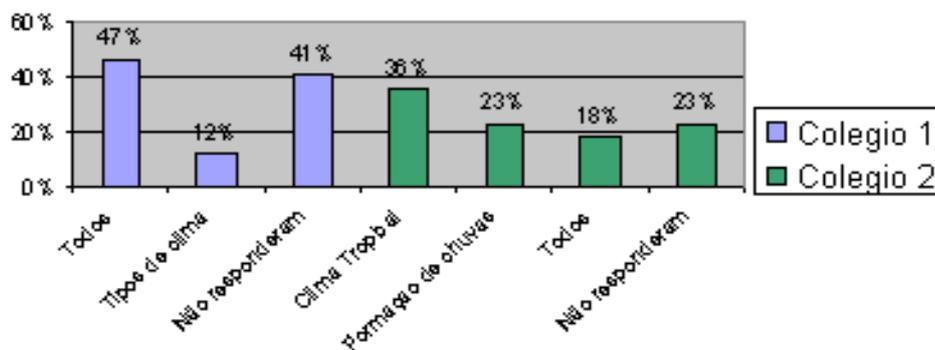


Fonte: Braga, 2005.

Os discentes do Colégio Estadual Novo Horizonte quando questionados quais os conteúdos mais fáceis responderam, conforme gráfico 8, para 47% dos alunos todos os conteúdos de clima foram fáceis, 12% os Tipos de clima e 41% não responderam e os

conteúdos considerados mais fáceis pelos discentes do Escola Municipal Balneário Meia Ponte foram, Clima Tropical 36% dos alunos, formação de chuvas 23%, todos 18% e 23% dos alunos não responderam.

Gráfico 8 – Percentual de discentes, e quais conteúdos, a qual encontraram mais facilidades– Goiânia/GO-2005



Fonte: Braga, 2005.

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA DA 5ª SÉRIE DO COLÉGIO ESTADUAL NOVO HORIZONTE

A professora de Geografia é formada em Pedagogia (licenciatura), fez Pós-graduação em Educação Infantil e é formada em Geografia pela PUC/GO. Tem experiência a mais de 20 anos no ensino fundamental e está na atual escola desde 2003. Os critérios para escolha do livro didático de Geografia foram: o conteúdo e o nível de conhecimento trazido pelos autores nos textos. A escola oferece como apoio didático para as aulas: mapas temáticos, Geoatlas, retroprojetor, TV, aparelho de DVD e passeios extraclasse, porém, não se tem nenhum material específico para climatologia, a professora às vezes usa textos e transparências que ela reproduz. Segundo a docente os conteúdos mais difíceis de explicar são: Correntes atmosféricas e massas de ar devido à falta de recursos da escola, segundo a docente os conteúdos de climatologia são importantes desde que os alunos entendam como e onde os fenômenos climáticos exercem influência: como na vegetação e na vida de todos (relação Meio-Homem). O método usado pela professora nas explicações dos conteúdos de clima é: o interesse, significação e adequação às necessidades culturais e sociais dos alunos, o que ajuda os mesmos a pensarem sobre a sociedade em que vivem. Apesar do esforço da educadora que usa como instrumentos de avaliação exercícios individuais, provas em duplas e em grupo e apresentações de trabalho de grupo em sala, o nível de aprendizagem dos alunos em geral é fraco pela falta de materiais que deixem os conteúdos menos abstratos. Segundo colocação da docente, os alunos se interessam por climatologia principalmente por causa de acontecimentos atuais: Seca na Amazônia e furacões, por exemplo.

RESULTADOS DO QUESTIONÁRIO APLICADO À PROFESSORA DA 5ª SÉRIE DO COLÉGIO MUNICIPAL BALNEÁRIO MEIA PONTE.

A professora de Geografia é formada em Ciências Súcias (licenciatura e bacharelado), fez especialização em História Econômica Brasileira e Mestrado em Educação Brasileira. Ingressou no Colégio Municipal Balneário Meia Ponte em 2005. Já tem experiência com ensino fundamental a quase 30 anos, no ensino médio ministrou aulas 8 anos. A educadora não participou da escolha do livro didático trabalhado, e a escola oferece como apoio didático: mapas e atividades extraclases. Como instrumentos de avaliação: provas e trabalhos individuais, em grupos e a apresentação de trabalhos em sala. De acordo com a professora, os alunos em geral assimilam bem os conteúdos de climatologia e procuram participar das aulas desde que se respeite à liberdade deles sem forçá-los. Não há informações mais específicas sobre como a professora ministrou os conteúdos de clima devido à ausência de respostas as perguntas no questionário.

CONSIDERAÇÕES

Os livros didáticos, enquanto parte do processo ensino-aprendizagem, constituem condutor e orientador no sentido de conduzir os conteúdos, entretanto, há que ressaltar que é importante que o professor compreenda que para conduzir os estudos referentes aos conteúdos de Climatologia, não há necessariamente que seguir exclusivamente as propostas apresentados, há que se considerar que os assuntos de clima, podem ser trabalhados no dia-a-dia, independente do ambiente em que o aluno esteja inserido, pois “os climas estão presentes na vida do homem e da sociedade” (Santos e Araújo, 2006).

No que se refere aos questionários aplicados aos professores, ficou claro que estes responsabilizam a escola no que se refere a falta de apoio para o desenvolvimento de atividades mais incrementadas para facilitar o processo ensino-aprendizagem. Por outro os alunos demonstram, apesar da precariedade de recursos didático-pedagógico, interesse pelos conteúdos trabalhados na disciplina.

REFERÊNCIAS

- ADAS, Melhem. **Geografia, noções básicas de Geografia 5ª série**. São Paulo: Moderna, 2002.
- ARAÚJO, Regina; GUIMARÃES, Raul Borges; RIBEIRO, Wagner Costa. **Construindo a Geografia 5ª série**. São Paulo: Moderna, 1999.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- FURLAN, Sueli Ângelo. **A geografia em sala de aula: a importância dos materiais didáticos**. [Http: /www.tvebrasil.com.br/boletins2002/mp](http://www.tvebrasil.com.br/boletins2002/mp). Pg.acessado em 09 de agosto de 2004, horário: 08:20hs.
- GARCIA, Hélio Carlos; GARAVELLO, Tito Marcio. **Lições de Geografia, espaço geográfico e fenômenos naturais 5**. São Paulo: Scipione, 2002.

Guia de livros didáticos: PNLD 2016: **Geografia: ensino fundamental anos iniciais.** – Brasília:Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2015.

KAERCHER, Nestor André. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** 3 ed. Porto Alegre:UFRGS, 2001.

MOREIRA, Igor. **Geografia Nova, o espaço do homem.** Vol.1.São Paulo:Ática,1993.

MARIANO, Zilda de Fátima; SCOPEL, Iraci. FREITAS, Volnan Vieira de SOUSA, Romário Rosa de. **A utilização da estação meteorológica no ensino da climatologia pra 4^a, 5^a e 6^a séries do ensino fundamental.** In: V Simpósio Brasileiro de Climatologia Geográfica. Curitiba –PR, 2002.

OLIVEIRA, Ariovaldo de. **Para onde vai a Geografia?** São Paulo: Contexto, 1991.

ROMÁRIO, Rosa de Sousa; ASSUNÇÃO, Hildeu Ferreira da; SILVA, Ednalva Maria da. **Uma nova visão de climatologia geográfica para professores do ensino fundamental e médio dos municípios de Portelândia e Mineiros/GO, a partir da utilização de sucatas.** In:VI Simpósio de Climatologia Geográfica. Aracajú-SE, 2004.

SANTOS, José G. dos; ARAÚJO, Hélio Mário de. **A climatologia do livro didático para o ensino médio no Brasil.** In: VI Simpósio Brasileiro de Climatologia Geográfica: Diversidades Climáticas. 13-16 de outubro de 2004. Aracajú-SE.2004.

SENE, Eustáquio de; MOREIRA, João Carlos. **Trilhas da geografia, a Geografia no dia-a-dia5^a série.** São Paulo: Scipione,2002.

VESENTINI, J.William; VLASH, Vânia. **Geografia Crítica, o espaço natural e a ação humana** Vol.1.São Paulo:Ática.1993.



PODEMOS FALAR DE UMA CIBERCARTOGRAFIA NAS AULAS DE GEOGRAFIA?

Vânia Lúcia Costa Alves Souza

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
costa.vania0@gmail.com

Resumo: Os mapas atuais apresentam um potencial de organização, apresentação e comunicação de grande volume de informação espacial que estimula o exercício da análise, síntese e observação dos fenômenos naturais e humanos importantes para a formação do cidadão em um mundo conectado (TAYLOR, 1991). Tal situação, entretanto, evidencia uma problemática acerca do tipo de Cartografia ensinada nas escolas: as aulas de Geografia acompanharam a evolução da Cartografia? Podemos encontrar a cibercartografia nas aulas de Geografia? Para refletir sobre estas questões apresento os resultados parciais da pesquisa qualitativa realizada no ano de 2014. Esta pesquisa envolveu entrevistas e observações das aulas de nove professores de Geografia do primeiro ano do Ensino Médio de oito escolas públicas do Distrito Federal. Os resultados nos revelaram a predominância dos mapas de papel. Tal prevalência do mapa analógico evidencia, ainda, as dificuldades dos professores no uso de imagens digitais nas aulas associadas à sua formação. Embora alguns mapas digitais estejam presentes nas atividades em sala, o conhecimento da cartografia ainda é o clássico, tendo-se o mapa para ver, localizar, orientar – um mapa para leitura. As práticas que envolvem a interatividade com os mapas digitais inexistem e uma das causas se refere à limitação do conhecimento do professor e o acesso aos novos mapas digitais.

Palavras-chave: Cibercartografia. Ensino de Geografia. Cartografia Escolar.

INTRODUÇÃO

A evolução da cibernética ocorre em diferentes etapas e geram novos conhecimentos que influenciam as outras ciências de uma forma dinâmica e reflexiva. Especificamente na Cartografia as teorias da Cibernética combinam com as teorias da Cartografia dando origem à Cibercartografia que se apresenta como paradigma diferenciado dos Sistemas de Informações Geográficas (SIG/GIS). Os produtos da Cibercartografia e do SIG oferecem possibilidades de desenvolvimento do raciocínio espacial nas aulas de Geografia. No entanto, eles permanecem ausentes da maioria das aulas de Geografia por inúmeros motivos. Pretende-se por este ensaio refletir sobre as causas da ausência deste tipo de Cartografia nas aulas de Geografia.

A CIBERCARTOGRAFIA COMO UM PARADIGMA DA CARTOGRAFIA

A Cibercartografia foi apresentada em 1997 por Frazer Taylor, na Conferência Internacional da Associação Internacional de Cartografia, realizada em Estocolmo, Suécia. A

maior parte dos projetos de Cibercartografia teve o seu desenvolvimento em dois grandes centros de pesquisa que é o Centro de Pesquisa de Geomática e Cartografia (GCRC, 2013), localizada em Carleton, Universidade de Ottawa, Canadá e o Centro de Investigação em Geografia e Geomática “Ing. J.L. Tamoyo” localizada na cidade do México. Em conjunto, estes dois centros desenvolveram o Atlas Cibercartográfico do Lago Chapala.

O novo termo Cibercartografia tem a ambição de mostrar a Cartografia como a combinação da arte e da ciência, permitindo o desenvolvimento do mapa com os seus elementos qualitativos e quantitativos de forma interativa. O Atlas Cibercartográfico trabalha com o conceito holístico na combinação de seus elementos e das suas formas em uma nova linguagem cartográfica para os espaços geográficos específicos. Isto porque o atlas cibercartográfico apresenta as seguintes características: (GCRC, 2013)

- Ele é multissensorial pois oferece a possibilidade de ouvir, ver e tocar os mapas produzidos.
- Ele trabalha com a multimídia e oferece a possibilidade de uso de outros formatos de mídia utilizando a web 2.0.
- Ele é interativo ao permitir aos usuários se transformarem em criadores de mapas.
- Ele é colaborativo pois permite a sua aplicação para amplos repertório de temas, muitos deles ainda não mapeados.
- Ele permite a pesquisa e desenvolvimento de parcerias.

PODEMOS FALAR DE UMA CIBERCARTOGRAFIA NAS AULAS DE GEOGRAFIA?

Primeiro refletindo sobre a Cartografia e a Geografia. Observamos que mapear é uma função ancestral dos povos e acompanha a Geografia desde os primórdios. A comunicação visual através de desenhos ou representações de locais é mais fácil que a comunicação verbal e sempre existiu independente das tecnologias envolvidas. Esta comunicação visual envolve os mapas, as imagens espaciais percebidas na mente das pessoas e o mundo real. Nesse sentido, o mapa se apresenta como a linguagem espacial que auxilia a compreensão do espaço geográfico. Assim, a união entre as ciências geográfica e a cartográfica ao longo do tempo consolidou os mapas para expressar as mudanças espaciais.

As inovações da comunicação associada à tecnologia digital revelaram novas funções ao mapa além da localização. A partir da década de 60, por exemplo, os mapas recebem novas interpretações e preocupações sobre as informações que estes podem transmitir, reorientando todo o processo de produção do mapa como um meio de comunicação. Posteriormente, na década de 90 a utilização de programas de tratamento de dados espaciais que utiliza o Sistema de Informação Geográfica/SIG, em computadores

individuais, trouxe os mapas digitais temáticos com informações relevantes de visualização dos dados geográficos. Em seguida, a cartografia multimídia inova com o mapa em 3D, som e imagem, que inclui a interação com os usuários dos mapas. Em consequência, o desenvolvimento da internet, do GPS e do sistema *wireless* incorporaram novas formas de ver e produzir os mapas. Morita (2015) caracteriza este processo como modo ubíquo de mapear, ou seja, aquele em que qualquer pessoa pode construir qualquer mapa, em qualquer lugar, em diferentes plataformas tecnológicas portáteis. O termo ubíquo é definido por Santaella (2013) como a conectividade entre pessoas e lugares via aparelhos eletrônicos, esta facilidade faz parte do dia a dia dos brasileiros, consumidores de mais de 198 milhões de *smartphones* do mundo (O ESTADO DE SÃO PAULO, 2017).

Os celulares e a conexão com a internet transformam a condição contemporânea de nossa existência na forma ubíqua. Comunicamo-nos com as pessoas distantes como se elas estivessem ao nosso lado, consultamos a localização dos lugares no GPS dos celulares de uma forma natural como se a máquina sempre oferecesse a resposta correta. Interagimos com os aparelhos portáteis utilizando, produzindo e trocando informações. Muitas destas informações são espaciais a espera de leituras e interpretações que melhorem a qualidade da vida das pessoas. Este é o atual estágio tecnológico em que vivemos, onde a Cartografia ocupa um papel importante no processo de comunicação das informações espaciais nestes aparelhos portáteis. Este cenário de mundo com informações simultâneas, assíncronas e instantâneas acrescenta um novo papel à educação e, neste contexto, à escola, aos distintos campos disciplinares, em geral, e em particular à Geografia e à Cartografia. Assim a Cartografia, no âmbito da escolarização, oferece a oportunidade de desenvolvimento da compreensão e da realização da comunicação espacial na contemporaneidade.

A Cartografia é uma ciência que desenvolve técnicas, que podem ser utilizadas por outras ciências. Vista por alguns como uma ciência interdisciplinar, ela pode auxiliar no aprofundamento de questões que envolvem o espaço geográfico e aprofundar temas no ensino de Geografia. Tyner (2014) ressalta a diversidade dos mapas atuais como aqueles que não só representam a realidade de uma forma precisa, como também permitem a simulação de modelos futuros e comunicam as ideias de seus criadores. Nesta perspectiva o uso dos saberes cartográficos, nas aulas de Geografia, é importante, pois permite aos alunos a utilização de mapas para compreender onde, o porquê e como ocorrem os fenômenos espaciais a nível local e global. Os mapas atuais apresentam este potencial de organização, apresentação e comunicação de grande volume de informação espacial que estimula o exercício da análise, síntese e observação dos fenômenos naturais e humanos importantes para a formação do cidadão em um mundo conectado (TAYLOR, 1991). Tal situação, entretanto, evidencia uma problemática acerca do tipo de Cartografia ensinada nas escolas: as aulas de Geografia acompanharam a evolução da Cartografia? Podemos encontrar a cibercartografia nas aulas de Geografia? Para refletir

sobre estas questões apresento os resultados parciais da pesquisa qualitativa realizada no ano de 2014 com nove professores de geografia do Ensino Médio. Detalhes desta pesquisa serão descritas a seguir.

METODOLOGIA

Oito escolas públicas foram selecionadas em diferentes localidades do DF e nove professores (P1,P2, P3, P4, P5, P6,P7, P8 e P9) de Geografia do primeiro ano foram entrevistados e tiveram suas aulas observadas. O objetivo geral da pesquisa foi o de compreender as práticas cartográficas dos professores de Geografia nas escolas públicas do Ensino Médio do Distrito Federal. Neste artigo, apresentaremos um resultado parcial decorrente do questionário sociocultural, entrevistas e observação em sala a respeito do uso da tecnologia em sala de aula. Tais análises nos permitem a reflexão sobre o uso de mapas produtos da geotecnologia e a existência da cibercartografia nas aulas de Geografia.

As entrevistas apresentaram os seguintes tópicos que especificam o uso de tecnologias nas práticas cartográficas das aulas de geografia.

1. Perfil do entrevistado como idade, anos de magistério e formação acadêmica
2. Você sabe o que é geotecnologia? Descreva.
3. Você usa o Google Earth? Especifique.
4. A escola oferece condições para o uso de tecnologias nas aulas de Geografia?

As observações em sala de aula contaram com as anotações, em diário de campo, relacionadas ao ambiente, com o uso de recursos, a interação professor/aluno, a dinâmica particular de cada professor ao trabalhar o conteúdo da aula, assim como com a organização da escola ao proporcionar recursos e suporte pedagógico ao professor de geografia. Alguns professores permitiram a observação de mais de duas aulas e dois professores permitiram a observação participante, com o desenvolvimento de atividades cartográficas. A professora 1 teve três aulas observadas; o professor 2 teve quatro aulas observadas; o professor 3 teve duas aulas observadas; o professor 4 teve quatro aulas observadas; a professora 5 teve duas aulas observadas; o professor 6 teve duas observadas; o professor 7 teve oito aulas observadas; o professor 8 teve duas aulas observadas e a professora 9 teve cinco aulas observadas no total de 32 aulas observadas durante o ano de 2014. As aulas eram de 50 minutos cada.

Fizemos a opção pela pesquisa qualitativa porque este tipo de pesquisa permite uma melhor aproximação dos sujeitos da ação pesquisada, permite observá-los, descrevê-los e compreender as suas ações. A obtenção dos dados da pesquisa qualitativa ocorre com os seus sujeitos situados em seus cenários naturais, captados pelo olhar particular do pesquisador que exercerá importante papel na interpretação de dados (DENZIN e LINCOLN, 2006). As informações das entrevistas e das observações em sala de aula

foram categorizadas e exploradas segundo a concepção da análise de conteúdo. Essa se apresenta como "um conjunto de técnicas sistemáticas e objetivas de investigação dos conteúdos presentes nas mensagens" (BARDIN, 1977, p. 38). Seu objetivo é a decodificação das mensagens para evidenciar indicadores que permitam inferir acerca de outra realidade que não aquela diretamente expressa na mensagem.

RESULTADOS

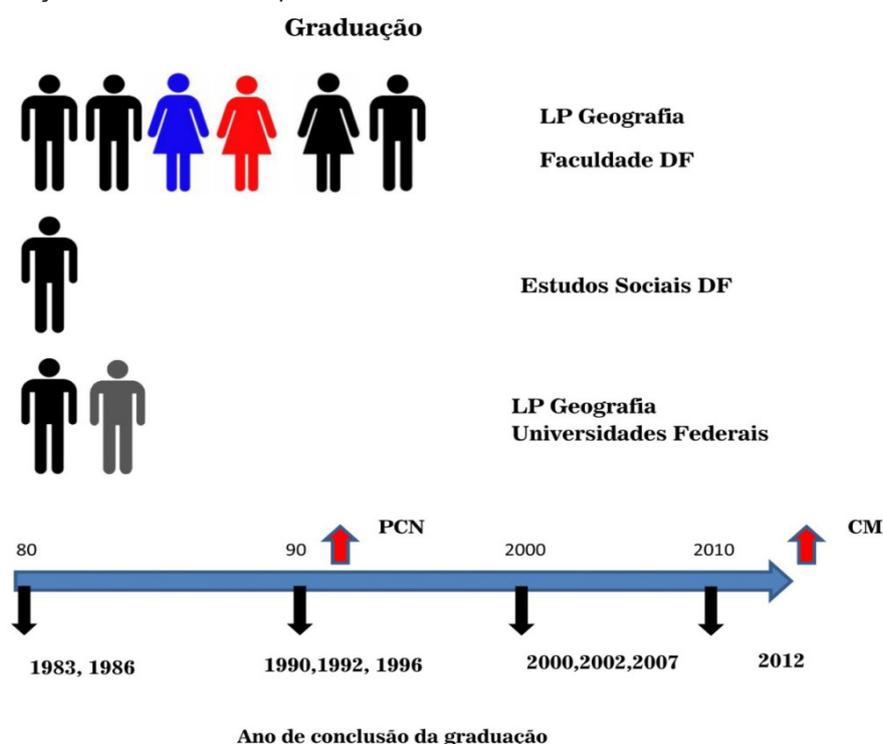
O perfil dos professores nos permitiram concluir que todos são experientes e com idade acima de 40 anos, com exceção da professora P5, recém formada e de contrato temporário. A maior parte dos professores se formou nas décadas de 1980 e 1990, em faculdades privadas, no curso Licenciatura em Geografia. Apenas um professor, P2, fez o curso de Estudos Sociais, em instituição privada. Eles complementaram os seus estudos em cursos de pós-graduação nos anos 2000. Para muitos, as atividades docentes iniciaram no ano seguinte após a formatura, sendo que alguns permaneceram na mesma escola da educação básica. O quadro a seguir apresenta as siglas LP= Licenciatura Plena; PCN= Parâmetros Curriculares Nacionais; CM= Currículo em Movimento da Educação Básica. A figura 1 sistematiza essas informações.

As diretrizes e leis educacionais, como DCNEM (BRASILe, 1998), PCN (BRASILb, 2000) e LDB (BRASILa, 2014), responsáveis pelo redirecionamento da aprendizagem em uma perspectiva mais humanista, que, por conseguinte, conferiram à cartografia o papel de linguagem, aconteceram após o período de graduação da maioria desses professores, ou seja, após 1996. Infere-se, assim, que eles não tiveram, em sua formação acadêmica, seja em instituições públicas, seja em privadas, as noções de trabalho pedagógico que considerassem a cartografia como linguagem. Nesse sentido, a formação docente anterior a esse período (1996) insere-se na perspectiva da concepção da cartografia clássica, que privilegia a matemática do espaço e designa ao mapa a função de artefato artístico-cultural, distante também da concepção da cartografia analítica da cibercartografia que requer eficiente internet na escola (Figura 1).

O período de formação dos professores também revela a dificuldade na conceitualização de geotecnologia pelo docente, que apareceu de forma menos elaborada, conforme mostra o Quadro 1. NR significa item não respondido pelo professor, ou seja aquele que não soube definir o que era geotecnologia e *Google Earth*. Outras respostas indicam que o professor apenas descreveu o termo como a junção de geografia mais tecnologias, alguns associam ao GPS (*Global Positioning System*), um sistema de posicionamento por satélite que fornece a um aparelho receptor móvel a sua posição ao satélite. Outros simplificam o sensoriamento remoto à palavra satélite. Notamos que o programa *Google Earthé* muito citado nas entrevistas. Compreendemos aqui a definição de geotecnologias como sendo um conjunto de tecnologias, entre elas, Sistema de Informação

Geográfica, geoprocessamento, cartografia digital, sensoriamento remoto, Sistema de Posicionamento Global, GPS e a Cibercartografia. Esses sistemas permitem uma visão sistêmica do evento geográfico e envolvem desde a coleta, o processamento, a análise e visualização de informações espaciais. Essas informações estruturam-se em banco de dados georreferenciados que permitem análise detalhada. (ROSA, 2005). As geotecnologias são importantes para o exercício do geógrafo. Nas escolas, elas oferecem potencialidades de visualização, mas necessitam do professor treinado para usar os vários programas disponíveis na internet. Notamos que o professor que utiliza em casa o *Google Earth*, assim o faz na escola. Desta forma, ele utiliza os conhecimentos obtidos pela sua prática no cotidiano.

Figura 1 – Formação Acadêmica dos professores entrevistados



Fonte; SOUZA, 2016.

Podemos encontrar a cibercartografia nas aulas de Geografia? Nas aulas de geografia, nos momentos de discussão teórica do espaço dinâmico, do fluxo de mercadorias, observou-se a predominância dos mapas de papel. Tal prevalência do papel evidencia, ainda, as dificuldades dos professores no uso de imagens digitais nas aulas. Pode-se justificar tal situação pela formação desses professores, que não os preparou para os diferentes usos dos mapas. Se por um lado as escolas foram equipadas por computadores com incentivos dos programas federal e distrital de inclusão digital. Esses equiparam as escolas da rede pública de ensino com computadores, internet e oferta de cursos de preparação dos professores, no uso das tecnologias de informação

e comunicação. Por outro lado, a presença de equipamentos não foi suficiente para inovações nas aulas.

Tabela 1 – Concepção de geotecnologia e Google Earth.

Escolas/Professores	Definição de Geotecnologia	Definição de Google Earth
E1P1	Uso de várias tecnologias voltadas para a Geografia	Modo de visualização geográfica para imagens em várias escalas
E2P2	Tecnologia aplicada ao desenvolvimento da Cartografia	Programas de fotos e localizações
E3P3	NR	Programa de computador sobre o globo terrestre em 3D
E4P4	Aplicação de tecnologia à Geografia	Sistema de mapeamento
E5P5	NR	NR
E6P6	Aparelho GP5 e satélite	NR
E7P7	Tecnologia associada ao SIG e Geografia	NR
E8P8	NR	NR
E8P9	Uso de tecnologia no ensino de Geografia	Muita coisa, mapas e imagens

Fonte: SOUZA, 2016.

A respeito dessas iniciativas governamentais, algumas análises, entre as quais se destaca a de Ferreira (2009), identificam que poucas práticas digitais dos professores acontecem nas escolas. Nesse sentido, um dos problemas apontados em sua pesquisa refere-se à falta de um professor responsável pela sala de informática. Assim, na ausência desse profissional, a opção recai sobre deixá-las fechadas. Por outro lado, mesmo assim, os professores utilizam a sua experiência pessoal com alguns programas de mapeamento e os utilizam nas aulas, mesmo com lentidão da internet, como, por exemplo, o *Google Maps*, em aparelhos celulares e computadores pessoais. Mesmo assim, cibercartografia ainda permanece como palavra estranha às práticas cartográficas nas escolas e os professores desconhecem este termo. Isto ocorre pois o mapa ainda é utilizado na função clássica de localização. Longe de uma análise cibercartografia que amplia esta função do mapa.

Pela entrevista notamos que a cartografia está presente na vida dos professores. A experiência e vivência com os mapas influenciam muito os professores de geografia e alguns não dissociam a cartografia da geografia. Sete professores se lembraram da sua primeira experiência com os mapas no passado e a maioria utiliza os mapas, seja na forma analógica, seja na forma digital, em casa e nas aulas. Embora os mapas digitais

estejam presentes nas atividades do professor, o conhecimento da cartografia ainda é clássico, tem-se o mapa para ver, localizar, orientar, o mapa para leitura. A interatividade com os mapas digitais inexistem, talvez pela limitação de conhecer as ferramentas de vários programas geoespaciais, dentre eles o programa **Google Earth**, que oferece também restrições de informações (CAZETA, 2011).

CONCLUSÃO

Podemos associar essa restrição do uso de mapas com a formação dos professores. A maioria dos professores graduou-se 26 anos atrás e, portanto, não tiveram a formação acadêmica da cartografia sequer como linguagem, uso de mapas digitais e conhecimento dos produtos da Cibercartografia. A concepção presente, nas aulas, é da cartografia clássica, do mapa na função de artefato artístico cultural, aquele utilizado para leitura apenas. Eles conhecem os mapas digitais da cartografia moderna, mas não fizeram cursos para utilizá-los de uma forma mais ampla e analítica. Os professores ainda possuem essa lacuna de conhecimento acerca das diferentes funções que o mapa assume na era contemporânea, conforme pesquisa de Fernandez e Buchroithner (2014): mapa como artefato científico cultural, linguagem espacial, comunicação visual, mapa modelo e instrumento de visualização.

Enfatizamos a necessidade dos cursos de formação continuada para discutir as diferentes formas de uso e construção de mapas, a evolução da Cartografia e as possibilidades didáticas da Cibercartografia. Ações complementares para o funcionamento efetivo das salas de informática nas escolas públicas possibilitariam o início do uso da Cibercartografia nas aulas de Geografia.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70, 1977.
- BRASILa. Brasil – **Lei nº 9394/1996 – Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**., 2014. URL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 25 nov. 2014.
- BRASILb. **Parâmetros curriculares nacionais**: orientações curriculares para o ensino médio: ciências humanas e suas tecnologias, 2000. URL. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 25 nov. 2014.
- BRASILc. Brasil – **Ministério da Educação – Parecer CNE/CEB nº3** /junho de1998. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais gerais para o ensino médio, 1998. URL. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 25 nov. 2014.
- BRASILj **Parecer CNE/CES 492/2001. Diretrizes curriculares nacionais dos cursos de geografia**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2016.
- FERNANDEZ, P.;BUCHROITHNER,M.**Paradigms in Cartography, an epistemological review of the 20th and 21th centuries**. New York: Springer. 2014.

- CAZETA,V. Educação visual do espaço e o Google Earth. In ALMEIDA,R.(org.) **Novos rumos da cartografia escolar: currículo, linguagem e tecnologia**. São Paulo: Ed. Contexto. 2011.
- DENZIN,N. ; LINCOLN,Y. **O planejamento da pesquisa qualitativa. Teorias e abordagens**. P 15-41Porto Alegre: Editora Artmed. 2006.
- O ESTADO DE SÃO PAULO, Reportagem do dia 19/4/2017. **O Brasil chega a 168 milhões de smartphones em uso**. Disponível <<http://link.estadao.com.br/noticias/gadget,brasil-chega-a-168-milhoes-de-smartphones-em-uso,10000047873>> Acesso em 15 de janeiro de 2018.
- FERREIRA, M. **Introdução digital de professores da Secretaria de Educação do Distrito Federal: um estudo sobre a formação docente**. Dissertação.2009. Faculdade de Educação, UnB, Brasília, 2009.
- GCRC, **Geomatic and Cartography Research** Center, acessado <<https://gcrs.carleton.ca/confluence/display/GCRCWEB/Overview>> 1 de dezembro de 2013.
- MORITA, Takashi. A Working Conceptual Framework for Ubiquitous Mapping.**Proceedings of the 22 nd International Cartographic Conference**. 2005.
- ROSA, Roberto, GeotecnologianaGeografia Aplicada, **Revista do Departamento de Geografia**, 16, p 81-90, 2005.
- ROSENBERG, Alex, **Introdução à filosofia da Ciência**, 2 ed, São Paulo, Edições Loyola, 2013.
- SANTAELLA, Maria Lúcia B. **Comunicação Ubíqua**, Paulus, 2013.
- SOUZA, V.L.C.A., A cartografia como linguagem nas aulas de Geografia: Desafios dos professores do Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal, Tese de Doutorado, Pós Graduação Geografia, Universidade de Brasília, 2016.
- TAYLOR, Fraser,**Cybercartography:Theory and Practice**. Elsevier B. V. < Amsterdam, The Netherlands,2005.
- TAYLOR,D.R.F. A conceptual basis for cartography: new directions for the information era. **Cartographica**, v. 28, n. 4, p.1-8, Toronto, 1991.
- TYNER,J. **The world of map and interpretation for the 21st century**. New York: The Guildford Press. 2014.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: REFLEXÕES CRÍTICAS

Humberto Cordeiro Araújo Maia

Universidade do Estado da Bahia – UNEB XI
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -UNESP -Rio Claro
betumaia2@hotmail.com

Joseane Gomes de Araújo

Secretaria Municipal de Educação – Jacobina – BA
Universidade do Estado da Bahia – UNEB IV
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho -UNESP -Rio Claro
jgajujuba@yahoo.com.br

Resumo: O presente artigo tem por objetivo fazer uma reflexão crítica em torno da possível interface entre o objeto de estudo da Geografia – o espaço geográfico -, no contexto da Geografia escolar e do Ensino de Geografia a partir das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação – NTIC's. Para compreender tais questões, propor-se-á desenvolver uma análise bibliográfica e teórica sobre a temática, a partir de problematizações e inquietações que emergem de nossas práticas como professores da educação básica e também da educação superior. Compreendemos, portanto, que o uso das NTIC's no ensino de Geografia é uma possibilidade, mas há inúmeros entraves, como a deficiente manutenção de equipamentos e ausência de políticas públicas educacionais voltadas para formação docente.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Tecnologias da Informação e Comunicação; Formação docente.

INTRODUÇÃO

No atual momento vivenciado pelos brasileiros, no que se refere à instabilidade política que ameaça a nação, são inúmeras as tentativas de minimizar a construção da autonomia crítica e política dos sujeitos, inclusive no espaço escolar.

Atravessamos momentos obscuros, onde há uma forte tendência de excluir do currículo escolar conteúdos que possibilitem a práxis social, a partir da reflexão – ação – reflexão. Assim, podemos destacar algumas medidas – que não são objetos de análise no presente texto, mas que servem para contextualizar os sucessivos golpes, nem sempre visíveis, no contexto educacional, temos, portanto, a proposta da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e a Reforma do Ensino Médio, a partir de uma medida provisória, que, dentre outros componentes curriculares, a Geografia perde sua relevância.

Desta forma, há a necessidade de debater, incessantemente, questões que direcionem a reflexão de práticas docentes, para que, os espaços que ainda possam ser

utilizados pelos professores de Geografia sejam usados de forma efetiva, objetivando uma análise fundamentada e crítica em torno do espaço geográfico, compreendido em sua amplitude, para então, o verdadeiro objetivo de ensinar e aprender Geografia ser praticado, inclusive na formação política e crítica dos estudantes, o que comunga com a perspectiva freiriana, que aponta que *ninguém pode estar no mundo, com o mundo e com os outros de forma neutra. Não posso estar no mundo de luvas nas mãos constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção que implica decisão, escolha, intervenção na realidade* (FREIRE, 2015, p. 75).

Para tanto, sabemos que, o momento técnico, científico e informacional que atravessa o tempo vivido, mudou a concepção do próprio espaço, que muda o modo de vida de parte da sociedade e chega diretamente na escola. A globalização como fenômeno reflete na forma de analisar e de viver o mundo, e chega também, no espaço escolar, seja através de instrumentos que podem ser utilizados pelos professores e alunos, mas sobretudo, no que se refere ao acesso às informações nas mais diversas escalas de análise geográfica.

Para compreender tais situações, este artigo está dividido em duas partes, sendo elas:

O cenário das novas tecnologias da informação e comunicação no Ensino de Geografia, a partir do desenvolvimento do panorama das condições de trabalho docente que fazem parte do cenário estrutural das escolas. Discutimos também os reflexos desse cenário para a prática docente direcionada a Geografia.

O ensino de Geografia a partir das NTIC's: reflexões críticas que aborda as contribuições da prática pedagógica na construção de um instrumental teórico-metodológico que possibilite a utilização de novas tecnologias da informação e comunicação no ensino de Geografia, traçando também elementos críticos em torno dos principais entraves percebidos através das nossas práticas como professores.

Com base nas análises, nota-se uma fragilidade e até limitações nas práticas pedagógicas que visam a introdução das NTIC'S na escola. Algumas instituições de ensino não apresentam as condições mínimas para a ampliação de atividades com o uso das tecnologias, como exemplo podemos destacar a não disponibilização de laboratórios equipados, de modo que os professores pouco acessam a internet no local de trabalho, dentre os motivos, destacamos a ausência de formação específica para o trato com os instrumentos que podem auxiliar a prática docente. No entanto, essas questões não podem ser pensadas isoladamente, pois elas formam um conjunto concatenado de proposições e decorrências que definem o cenário atual das escolas brasileiras.

METODOLOGIA

O presente trabalho é considerado metodologicamente de cunho qualitativo, a partir da pesquisa bibliográfica que possibilitou uma análise teórica aprofundada. Desta forma, o presente artigo foi construído em etapas: inicialmente elencamos proposições a partir das nossas práticas como professores da educação básica e situações percebidas a partir da supervisão de estágio supervisionado no ensino superior; em seguida foram levantados alguns dados disponíveis no Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação e, por fim, construímos reflexões críticas em torno das questões propostas.

O CENÁRIO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Trabalhando na perspectiva de compreender a influência da tecnologia para a organização do espaço geográfico, é importante contextualizar o cenário das escolas (infraestrutura, formação docente) e o uso das NTIC'S para a potencialização do ensino de Geografia na busca da compreensão das conexões e rupturas do espaço, como menciona Castrogiovanni:

A escola faz parte do espaço geográfico, e como tal reflete as tensões e emoções da complexidade do conjunto de sistemas e objetos das ações que a compõe. É impossível a escola fora desta indissociabilidade. Por outro lado, este subespaço geográfico chamado de escola tem sido lido por muitos como sendo, somente, um ponto de encontro entre os sujeitos (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 62).

Assim, o trabalho escolar que viabilize a competência de analisar o espaço geográfico a partir de sua totalidade exige do professor a capacidade de articular teoria e prática, mas requer acima de tudo que apresente clareza dos conceitos básicos da Geografia e compreenda a sociedade e o espaço como resultante da relação do homem com a natureza.

Hoje, mais que nunca, é comum observarmos a contribuição das tecnologias nas práticas educativas e na Geografia revela-se nitidamente. Não obstante, o avanço das técnicas e das tecnologias contribuíram significativamente para as possibilidades de análise do/no espaço, do conhecimento, da ciência e da realidade. Aliás, essas possibilidades nos direcionam à inúmeras questões, que podem ser associadas ao processo educativo. Milton Santos nos provocou em sua obra "Por uma outra globalização", ao afirmar que *vivemos num mundo confuso e confusamente percebido*, de fato, esse novo momento vivido, que não está restrito especificamente ao objeto de estudo da ciência geográfica, aponta um novo olhar para o conhecimento e o ensino, perceberemos que,

muitas dessas confusões, que podemos também denominar como possibilidades, são resultados do processo de evolução das tecnologias e ao mesmo tempo das desigualdades de acesso pela sociedade, no mais diversos campos, que possibilitam os fluxos e a fluidez, como menciona Santos.

De fato, se desejamos escapar a crença de que esse mundo assim apresentado é verdadeiro, e não queremos admitir a permanência de sua percepção enganosa, devemos considerar a existência de pelo menos três mundo num só. O primeiro seria o mundo tal como nos fazem vê-lo: a globalização como fábula; o segundo seria o mundo tal como ele é: a globalização como perversidade; e o terceiro, o mundo como pode ser: uma outra globalização (SANTOS, 2003, p. 18)

A proposta de inserção das novas tecnologias no espaço escolar é amplamente divulgada e está embasada por diversos discursos teóricos. Mesmo assim, ainda temos muitas resistências e limitações associadas ao funcionamento do próprio sistema de ensino vigente no nosso país, seja da estrutura ou da formação dos professores.

Há ainda de se considerar que as transformações no espaço geográfico a partir das inovações tecnológicas ocorrem de forma veloz e contundente, exigindo uma adequação dos elementos didáticos para se fazer a análise geográfica, considerando referenciais teóricos e metodológicos essenciais no ensino de Geografia.

Uma das características marcantes do sistema atual, comparado com os anteriores, é a rapidez de sua difusão. As inovações técnicas introduzidas nos vinte anos após a segunda guerra mundial se espalharam duas vezes mais rapidamente do que aquelas introduzidas depois da primeira guerra mundial e três vezes mais do que as introduzidas entre 1890 e 1919. (SANTOS, 2006, p. 116).

Muitas discussões têm sido desenvolvidas nesse contexto, ainda mais que este movimento intensivo da sociedade exige soluções técnicas e uma adequação constante das práticas no espaço escolar a partir de análises com críticas fundamentadas. De acordo com Santos:

[...] a tecnologia atual se impõe como praticamente inevitável. Essa inevitabilidade tanto se deve ao fato de que a sua difusão é comandada por uma mais-valia que opera no nível do mundo e opera em todos os lugares, direta ou indiretamente, quanto em razão da formidável força do imaginário correspondente (Gras & Poirot-Delpech, 1992), que facilita a sua inserção em toda parte. (SANTOS, 2006, p. 118).

Não podemos ignorar o fato de que este momento é marcado pelo aprisionamento da globalização, do avanço da técnica associado ao processo contraditório do desenvolvimento e da exclusão e segregação das pessoas e dos espaços. O ambiente escolar não pode ignorar este movimento, sendo até indispensável uma prática que subsidie o olhar e o raciocínio com certa agilidade para acompanhar essas mudanças, o que representa um grande desafio, conforme aponta Santos.

A aplicação das Tecnologias da Informação e Comunicação – TICs no ensino é considerada um desafio para os professores, principalmente para aqueles que tiveram uma formação tradicional (livro, quadro e caderno), e isto gera resistência por parte da parcela destes profissionais, talvez por não possuírem as técnicas necessárias de manuseio destas ferramentas (SANTOS, 2015, p. 172).

Além de saber lidar com estas ferramentas, é desejável que os professores desenvolvam uma estreita relação entre as habilidades técnicas e conceituais. Desta forma, o principal questionamento refere-se a como está a operacionalização das novas tecnologias em sala de aula e para isso é necessário recorrer alguns dados que mostram as condições para o uso e aplicação dessas novas tecnologias no ensino. Para compreender melhor esta realidade, elaboramos dois gráficos (1 e 2), a partir de informações relevantes, que assim podemos observar:

Gráfico 1 – Escolas que possuem laboratório de informática (%) – Brasil 2016

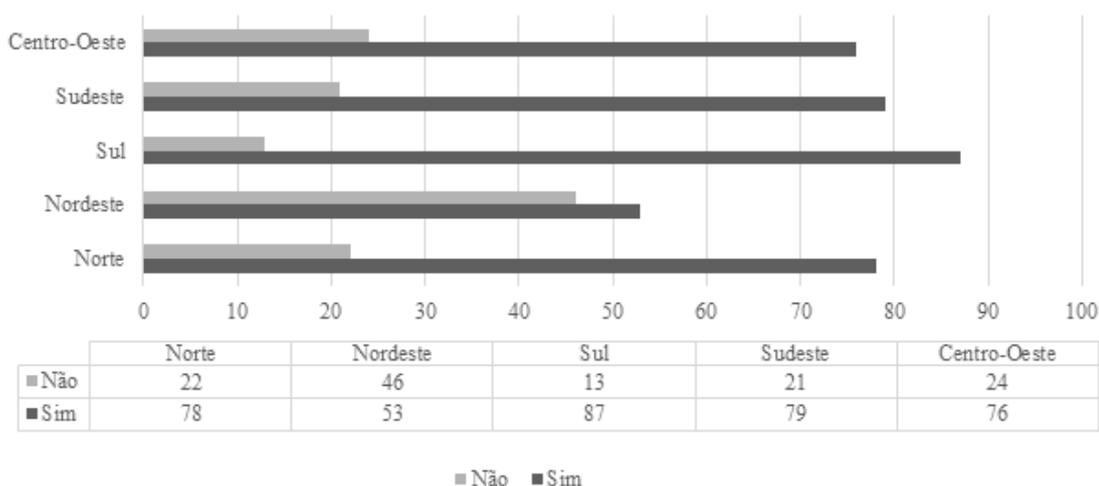
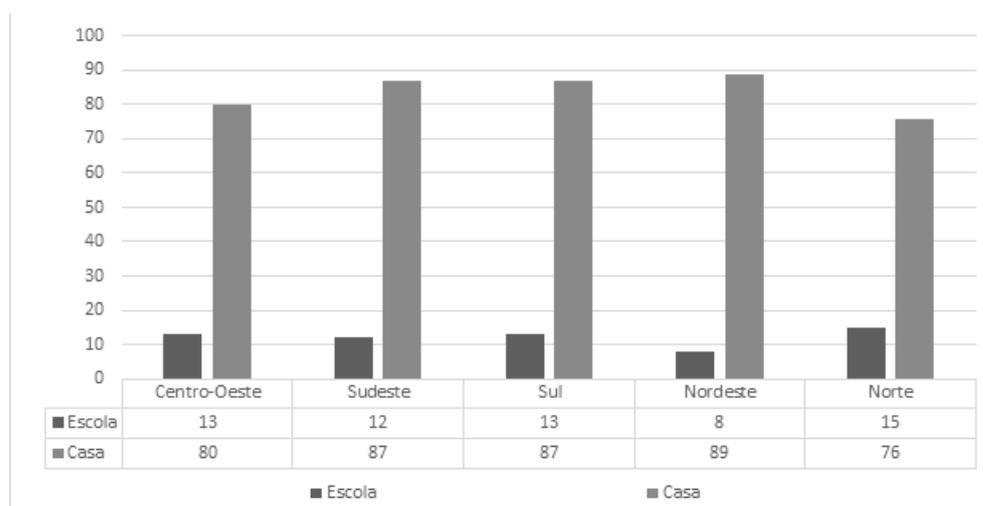


Gráfico 2 – Professores, por principal local de acesso à Internet (%) - Brasil 2016



Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras – TIC Educação 2016.

Diante desta realidade, percebe-se que existem desafios que precisam ser transpostos tanto relacionados a infraestrutura das instituições de ensino como as práticas docentes. Ainda há uma disparidade regional desses investimentos e não há uma totalidade da presença do recurso fundamental (laboratório de informática) em todas as escolas (gráfico 1), na verdade precisaria de maiores aprofundamentos sobre essas realidades para se ter clareza dessas questões.

O uso da internet pelos professores, instrumento imprescindível para o uso das NTIC's (para o uso das redes sociais, programas, softwares, por exemplo), é limitado nas escolas. Como podemos observar no gráfico 2, em todas as regiões do país, a maior parte dos professores acessam a internet em suas casas. O que sugere, a partir do exposto, alguns questionamentos: Por que apesar da maioria das escolas apresentarem laboratório de informática o uso da internet ainda é restrito pelos professores? Será problemas com a qualidade dos equipamentos dos laboratórios? Os professores têm formação para trabalhar com as NTIC'S? Como estão estruturadas as condições de trabalho dos professores? Suas cargas horárias possibilitam a preparação de atividades mais bem elaboradas a partir das NTIC'S? Quem são esses professores (minorias) que utilizam a internet na escola? O uso da internet pelos professores é para a realização de atividades com os alunos? Os questionamentos são muitos, não necessariamente respondidos, mas que nos sugerem inúmeras possibilidades em torno das limitações existentes, e poderão ser respondidas a partir de outras investigações.

O ENSINO DE GEOGRAFIA A PARTIR DAS NTIC'S: REFLEXÕES CRÍTICAS

Diante de pesquisas sobre NTIC'S as discussões no âmbito da Geografia têm ganhado fôlego, mas ainda temos que refletir sobre quais estratégias de ensino associadas às novas tecnologias viabilizam a construção de aprendizagens significativas com a reinvenção pedagógica do docente, através de suas práxis política e educativa em diferentes tempos e espaços.

Para refletir acerca do ensino de Geografia a partir das NTIC's, levantamos o seguinte questionamento: para que e como ensinar Geografia a partir do mundo globalizado, na perspectiva da fluidez do tempo e do espaço? Sem dúvidas, é um grande desafio. Uma tarefa desafiadora no sentido de compreender a necessidade de professores capacitados, que saibam atrelar o conhecimento teórico e pedagógico, como também compreender os anseios e perspectivas dos alunos a partir da realidade em que estão inseridos.

Hoje é muito comum percebermos o número crescente e quase unificador de alunos que possuam aparelhos celular e/ou tablets, sujeitos que estão conectados em tempo real com as informações nas e das mais diversas escalas de análise. Sem dúvidas, não cabe mais neste cenário aulas de Geografia que levem apenas informa-

ções, pois isto os alunos já levam para as salas de aula, em algumas situações mais ainda que professores.

Assim, o papel do professor em Geografia deve consistir em desenvolver habilidades para aguçar a criticidade inerente às informações do/no mundo e do/no contexto em que estão inseridos.

Os alunos vivem uma rica experiência espacial, fragmentada é verdade, mas diversa, em função da globalização, da cultura midiática, da informática, em função de sua experiência em seu próprio lugar, mais diverso, com eventos espaciais diversos, que apresentam problemas ambientais, de trânsito, violência urbana, práticas de grupos, gangues, guetos, miséria na rua e outros. Como pensar a Geografia sem considerar isso? Cavalcanti (2014, p.95)

Não há como desconsiderar as experiências que os alunos trazem a partir de seu universo, é preciso potencializar o ensino de Geografia considerando as tensões, emoções e complexidade da sociedade.

Assim como os alunos, os professores e as escolas possuem hoje alguns instrumentos tecnológicos que podem auxiliar a prática docente direcionada à aprendizagem dos conceitos e categorias da Geografia. Novas e velhas tecnologias da informação e comunicação estão disponíveis e podem servir como uma ferramenta pedagógica eficiente, no entanto, há de destacar que o uso de determinadas tecnologias não pode ser considerado sinônimo de uma aula interativa e inovadora, pelo contrário, caso não sejam usadas de formas atrativas e efetivas, pode-se perder o objetivo pedagógico, tornando-se uma prática obsoleta.

Compreendemos, portanto, como práticas atrativas e efetivas as ações direcionadas ao ensino de Geografia que consigam atrair a atenção dos alunos para as situações de aprendizagem propostas, construindo as habilidades necessárias para perceber, analisar e atuar no espaço geográfico a partir das ações cotidianas em que os sujeitos são colocados diariamente. É importante destacar que, muitas vezes o distanciamento entre o sujeito e o conteúdo (conceitos, categorias e demais questões que envolvem o objeto de estudo da Geografia) gera o desinteresse pela compreensão, tornando assim, o aprendizado sem significado, não sendo, portanto, efetivado o objetivo de ensinar/aprender a Geografia.

Ainda assim, apesar de inúmeras controvérsias que perpassam o ambiente escolar e fazem parte dos debates em torno das novas e velhas tecnologias na educação e no ensino, há de se considerar que é uma realidade que não pode ser passada despercebida pelos professores, destacamos o docente não por compreender que ele seja o único responsável em inserir e ou (re)significar suas aulas, mas por saber que, a falta de incentivo pelos poderes, que afetam as gestões, acabam muitas vezes afastando estas possibilidades de ressignificação das práticas pedagógicas do cenário escolar, constituindo assim um grande problema que perpassa o ensino-aprendizagem, conforme aponta Santos:

Muitas dificuldades enfrentadas no dia a dia do professor de Geografia podem ser superadas com o uso das TICs. Trabalhar alguns conteúdos geográficos sem ter a imagem, a representação do real dificulta a compreensão do aluno e consequentemente o ensino-aprendizagem (SANTOS, 2015, p. 173).

Tais dificuldades, que são inúmeras, podem ser elencadas como obstáculos para o uso das NTIC's nas aulas de Geografia, inicialmente destacamos a falta de formação, inicial e continuada objetivando preparar os professores para tal situação, em que muitas vezes acontece a autoformação com os que possuem mais habilidades e familiaridade com as tecnologias. Também, destacamos a manutenção e acesso aos instrumentos disponíveis nas escolas, pois são elevadíssimos os índices de escolas com seus laboratórios de informática, por exemplo, desativados por falta de manutenção. Seriam inúmeros os fatores que poderiam ser elencados aqui, mas, finalizaremos com uma dificuldade central, que é o uso das velhas e novas tecnologias para a análise espacial, em que aulas genéricas e com outras perspectivas são desenvolvidas em detrimento da análise geográfica dos fenômenos. Há um problema de método e metodologia presente nas aulas de Geografia, que é gerado desde a formação inicial e que acompanha a prática docente. Muitas análises são feitas sem levar em conta as especificidades da ciência em questão.

CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar no uso de tecnologias em sala de aula requer reflexões sobre a abrangência dessa ideia e seu reflexo nas realidades distintas das nossas escolas e professores, fugindo da crítica ideológica e mantendo um raciocínio profundo sobre as possibilidades e os desafios do trabalho com as novas tecnologias.

É preciso considerar que o mundo muda muito rapidamente e as escalas de análise devem estar presentes nos estudos geográficos. Diante dessa emergência é importante destacar que as NTIC'S têm papel fundamental nesse processo mas deve ser pensada a partir de diferentes perspectivas.

A partir das reflexões teóricas e críticas desenvolvidas neste trabalho, podemos fazer algumas considerações, que não são necessariamente conclusões. As NTIC'S são importantes para o ensino de Geografia, mas não é apenas a sua utilização que possibilitará as análises geográficas, é necessário o domínio de habilidades técnicas e conceituais.

Ainda temos que romper com algumas limitações como a falta de estrutura nas escolas, pois, nem sempre há equipamentos e instrumentos disponíveis, e quando há, nem todos os professores estão abertos e preparados ao seu uso.

Uma outra questão que pode ser levantada é que o uso das novas tecnologias da informação e comunicação precisam estar além do uso pedagógico, pois não basta apenas utilizar tais recursos nas aulas, precisam ser utilizados para auxiliar na

compreensão dos conteúdos, conceitos e situações que envolvem a Geografia, componente curricular abordado neste trabalho.

Portanto, para que as NTIC's sejam utilizadas em favor da prática docente, acreditamos que além da democratização do acesso e uso de tais instrumentos, é imprescindível haver a ampliação de políticas públicas educacionais de formação inicial e continuada dos professores, mas uma formação que seja construída a partir das realidades das escolas, públicas ou privadas, que compõem o sistema educacional brasileiro.

REFERÊNCIAS

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Espaço geográfico escola e seus arredores_ descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, Helena Copetti. **Educação Geográfica: reflexão e prática**. Ijuí: Ed. Injuí, 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. A Geografia escolar e a sociedade brasileira contemporânea. In: TONINI, Ivaine Maria et. Al (orgs.) **O ensino de Geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 77-98.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. 52ª ed.-Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

SANTOS, Maria Francineila Pinheiros dos. et al. O facebook no ensino de Geografia: desafios e possibilidades. In: SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. et al (orgs). **Ensino de Geografia: produção o espaço e processos formativos**. Rio de Janeiro: Consequência, 2015. 171-182.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. 23ª ed. Rio de Janeiro, Record, 2013.

A GEOGRAFIA E O ENSINO: PENSANDO METODOLOGIAS ATRAVÉS DA MÚSICA

Resumo: O artigo apresenta a proposta de trabalhar o ensino da desigualdade no espaço urbano por meio da música, com o objetivo de evidenciar o potencial desta linguagem para o ensino de geografia. A atividade foi desenvolvida no âmbito do desenvolvimento do Estágio Supervisionado no Ensino Médio da licenciatura em Geografia, na Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), no ano de 2017. A atividade foi organizada em cinco etapas: audição da música – Cidadão, interpretada pelo músico Zé Ramalho, seguida da divisão em grupos; interpretação da letra, por meio da análise de suas estrofes; produção de texto; socialização na turma e, por último, articulação com o tema da aula: desigualdade socioespacial na produção do espaço urbano. Os resultados indicaram que há uma familiaridade dos jovens com a música independente do seu estilo, assim como ela desperta a percepção, a imaginação, a criatividade e a atenção.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Linguagens, Música.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta a proposta de trabalhar o ensino da desigualdade no espaço urbano por meio da música, com o objetivo de evidenciar o potencial desta linguagem para o ensino de geografia.

Esta atividade foi desenvolvida no âmbito do desenvolvimento do Estágio Supervisionado no Ensino Médio da Licenciatura em Geografia, na Universidade Estadual do Centro – Oeste (UNICENTRO), no ano de 2017. As atividades foram realizadas no colégio Estadual Cristo Rei, na cidade de Guarapuava-PR, numa turma do 2º ano composta por 32 alunos. O tema que norteou as atividades foi “Cidade”.

Um dos desafios no ensino da geografia escolar está em criar condições para que os alunos possam compreender às constantes transformações da sociedade, sempre dinâmica e complexa. Assim como, cumprir com as expectativas de aprendizagem dos estudantes, conforme o que preconiza os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2006, p.43), tais como: “[...] localizar, compreender e atuar no mundo complexo, problematizar a realidade, formular proposições, reconhecer as dinâmicas existentes no espaço geográfico, pensar e atuar criticamente em sua realidade tendo em vista a sua transformação”.

Desse modo, impõe-se ao professor a necessidade de criar um ambiente pedagógico que estimule o aluno para o pensamento autônomo, daí a importância de atividades que valorize o cotidiano do aluno, problematizando-o de modo a criar questionamentos, reflexões e pensamento crítico (SILVA e HAGAT, 2015).

Neste sentido, o uso de linguagens diversas oferece um conjunto de possibilidades ao professor de Geografia, dentre elas a música. Essa linguagem em particular é interessante, pois ela pode integrar a um só tempo à emoção e reflexão do aluno.

Segundo Moreira et al. (2014, p.42):

A música pode ser uma atividade divertida e que ajuda na construção do caráter, da consciência e da inteligência emocional do indivíduo, pois desenvolve a mente humana, promove o equilíbrio, proporciona um estado agradável de bem estar, facilita a concentração e o desenvolvimento do raciocínio, sendo também um agente cultural que contribui efetivamente na construção da identidade do cidadão. Pode até mesmo transformar conceitos espontâneos em conceitos científicos.

Com objetivo de evidenciar essas potencialidades, neste texto, aborda-se o tema: As desigualdades materializadas no espaço urbano, problematizado no âmbito das atividades do estágio supervisionado, conforme já mencionado. A música utilizada na prática pedagógica foi “Cidadão” – interpretada pelo músico Zé Ramalho, composta por Lúcio Barbosa, 1978. Ao ensinar sobre a cidade, buscou-se por meio dela que os alunos identificassem elementos sobre as disparidades sociais e sua relação com o tema trabalhado nas aulas de geografia.

A metodologia e os resultados alcançados estão apresentados ao longo desse texto, o qual está dividido em três partes. Na primeira, apresenta-se os procedimentos metodológicos adotados na prática pedagógica com o uso da música. Na segunda, a relação da música com o ensino. E por fim, na terceira, a interpretação realizada pelos alunos e sua contribuição para o entendimento das desigualdades socioespaciais na cidade.

METODOLOGIA

A atividade pedagógica na escola foi realizada em 02 aulas. Os procedimentos metodológicos adotados envolveram quatro etapas: a) Na primeira, realizou-se a divisão da turma em seis grupos, de cinco a seis integrantes cada; b) Na segunda etapa fez-se a exposição do vídeo clip da música “Cidadão”, interpretada por Zé Ramalho; c) Na terceira etapa, foi realizada a leitura da letra, de modo que cada grupo ficou responsável por discutir, uma das estrofes; d) Após a discussão no grupo, de acordo com a parte de sua responsabilidade, cada um produziu um texto sobre o que interpretou¹. e) Cada grupo socializou com os demais, o que interpretou da música de modo geral e, da estrofe sob sua responsabilidade, em particular, articulando com o tema desigualdades socioespaciais na produção do espaço urbano.

1 As estrofes da música foram divididas entre os grupos. Sendo assim, a mesma estrofe da música foi discutida por dois grupos.

A análise produzida neste artigo, diz respeito ao texto produzido pelos alunos e sua articulação com o tema das aulas, conforme exposição que segue.

ENSINAR GEOGRAFIA COM MÚSICAS, É POSSÍVEL?

Os desafios pedagógicos da educação formal na modernidade líquida, apontados por BAUMAN (2009), podem ser um ponto de partida para a reflexão que aqui se apresenta. Segundo ele:

[...] Este é o primeiro desafio que a pedagogia deve enfrentar, ou seja, um tipo de conhecimento pronto para utilização imediata e, sucessivamente, para sua imediata eliminação, como aquele oferecido pelos programas de *software* (atualizados cada vez mais rapidamente e, portanto, substituídos), que se mostra muito mais atraente do que aquele proposto por uma educação sólida e estruturada.

Ou seja, com o acesso rápido a um volume cada vez maior de informação, oportunizada pelo desenvolvimento tecnológico, sem que seja preciso acumulá-lo, pois basta estar apto a acessá-lo, tem como efeito, a própria desvalorização do conhecimento escolar, segundo o autor a atenção, a memorização e a constância são habilidades questionadas na modernidade líquida.

É comum entre jovens o grande acesso a redes sociais e, até mesmo a interação com outros lugares do mundo, o que é bastante positivo, porém fica a dúvida sobre a capacidade crítica de analisar os fragmentos de informação apreendidos por esses meios. Daí o necessário cuidado com essas informações, pois frações da informação dificulta o pensar sobre a realidade como um todo.

Diante do exposto, se por um lado o professor não pode estar preso às aulas expositivas e ao quadro negro, por outro, a mediação realizada deve envolver os alunos de modo a fazê-lo refletir e desenvolver o pensamento crítico necessário à compreensão dessa realidade complexa que para ele se apresenta em fragmentos. As atividades lúdicas e as diversas linguagens podem ser auxiliares neste processo (SANTOS & CHIAPETTI, 2011).

Dentre os diferentes tipos de linguagens, destacam-se: as fotografias, os jogos, os mapas, as maquetes, os filmes, as músicas, pois elas permitem um conjunto de abordagens, percepções e interpretações críticas e criativas.

A música, em particular, oferece um conjunto de possibilidades pedagógicas, pois por meio da letra ou do som, ela pode passar uma mensagem. Conforme, Fuini (2012, p.207) “a música com suas letras se coloca como instrumento importante e favorável à discussão e reflexão coletiva em sala de aula sobre conceitos da Geografia, estimulando a estruturação de conceitos científicos em conceitos escolares”. É claro que para cumprir

o objetivo pedagógico, carece da preparação e intencionalidade definida pelo professor, por isso seu protagonismo.

Pereira (2011), também colabora com essa ideia, afirmando que ela garante a assimilação do conhecimento, pois impõe um ambiente pedagógico prazeroso. Além disso, conforme Marques (2017, p.173) comenta, a música pode:

[...] ser um recurso pedagógico importante para os debates dos conteúdos geográficos, possibilitando ao educando realizar uma reflexão crítica e reconhecer os fenômenos sociais, políticos, econômicos e culturais, despertando sua criatividade, imaginação, sensibilidade e capacidade de interpretação.

A análise deste autor mostra muitas potencialidades da música para o ensino de geografia, porém o principal desafio é saber o que fazer com essa música aproximando os alunos do conteúdo que deseja ser ensinado ao aluno.

PERCEPÇÃO DOS ALUNOS SOBRE AS DESIGUALDADES SOCIOESPACIAIS NO ESPAÇO URBANO ATRAVÉS DA MÚSICA

Na cidade, é evidente a concentração de pessoas, de serviços, edificações, meios de circulação dentre outros e, nela reproduzem-se vários modos de vida, cultura e lazer, independentemente do seu tamanho, porém na metrópole essa característica acontece de forma mais complexa.

Sobre isso, pode-se citar Carlos (2013, p. 80) quando afirma que:

O ser humano parece desaparecer na metrópole, virando multidão: vontades e desejos não satisfeitos; impotência diante do cotidiano repetitivo e alienado. Isso porque a cidade parece se distanciar (enquanto construção e uso) do cidadão. Feita a obra, o sujeito não se reconhece nela e nem é reconhecido, pois trata-se de um esforço produzido em função de finalidades estranhas às suas necessidades, distante de seus sonhos e utopias. Há uma distância social entre o ato de produzir as obras e produtos e de apropriar-se deles que faz com que a identificação do homem com aquilo que o cerca apareça como estranhamento (CARLOS, 2013, p. 80).

Ou seja, a produção é coletiva, mais a apropriação é seletiva. O sujeito tem na cidade uma grande pluralidade de formas e usos que não são disponibilizados igualmente. Na sociedade capitalista, a cidade apresenta grande diferença na sua composição social, cultural e econômica, implicando na formação de diversas identidades/representações da cidade. Por vezes, o sujeito não se reconhece na obra, mesmo que por ele produzida, pois nem sempre pode usufruí-la. Há uma desigualdade de apropriação entre aqueles que dispõem e os que não dispõem de recursos econômicos e políticos, assim como há uma desigualdade de distribuição dos equipamentos e serviços urbanos. Esse contexto é bem expresso na letra da Música Cidadão, conforme pode-se observar:

Música: “Cidadão” (Zé Rmalho).

Tá vendo aquele edifício, moço?
Ajudei a levantar
Foi um tempo de aflição
Eram quatro condução
Duas pra ir, duas pra voltar.
Hoje depois dele pronto
Olho pra cima e fico tonto
Mas me vem um cidadão
E me diz, desconfiado
Tu tá aí admirado
Ou tá querendo roubar?
Meu domingo tá perdido
Vou pra casa entristecido
Dá vontade de beber
E pra aumentar meu tédio
Eu nem posso olhar pro prédio
Que eu ajudei a fazer
Tá vendo aquele colégio, moço?
Eu também trabalhei lá
Lá eu quase me arrebento
Fiz a massa, pus cimento
Ajudei a rebocar
Minha filha inocente
Vem pra mim toda contente
Pai, vou me matricular
Mas me diz um cidadão
Criança de pé no chão
Aqui não pode estudar

Essa dor doeu mais forte
Por que é que eu deixei o norte?
Eu me pus a me dizer
Lá a seca castigava
Mas o pouco que eu plantava
Tinha direito a comer
Tá vendo aquela igreja, moço?
Onde o padre diz amém
Pus o sino e o badalo
Enchi minha mão de calo
Lá eu trabalhei também
Lá foi que valeu a pena
Tem quermesse, tem novena
E o padre me deixa entrar
Foi lá que Cristo me disse
Rapaz deixe de tolice
Não se deixe amedrontar
Fui eu quem criou a terra
Enchi o rio, fiz a serra
Não deixei nada faltar
Hoje o homem criou asa
E na maioria das casas
Eu também não posso entrar
Fui eu quem criou a terra
Enchi o rio, fiz a serra
Não deixei nada faltar
Hoje o homem criou asas
E na maioria das casas
Eu também não posso entrar

Fonte: <https://www.lettras.mus.br/ze-ramalho/75861/>.

Conforme já mencionado a música foi apresentada aos alunos, por meio de um vídeo clip, buscando problematizar a desigualdade socioespacial da cidade, sobretudo nas metrópoles. Ao serem instigados a socializar o que interpretaram da letra por meio de textos, um dos grupos escreveu que: “quando alguém precisa construir algo, eles chamam um trabalhador pobre por ser mão de obra barata” (Alunos, 2017²), e continuam

2 Usasse alunos para não divulgar a identidade destes.

“[...] se eles não precisam o trabalhador não tem valor” (Alunos, 2017). Por meio dessa interpretação do grupo, foi problematizado com os alunos sobre os sujeitos produtores do espaço urbano: os proprietários fundiários, os especuladores imobiliários, o Estado, os trabalhadores e os “excluídos” (CORREIA, 1995). Desse modo, a produção da cidade é coletiva, mas as relações de poder na sociedade capitalista impõe que a apropriação seja seletiva.

•Alguns grupos chamaram a atenção dos migrantes nas grandes cidades, afirmando que muitos deles chegam de diferentes lugares, “[...] em busca de melhores condições de vida, mas se deparam com toda a desigualdade social que o capitalismo gera, como o preconceito e a quase que exclusiva oferta de serviços braçais para estes imigrantes”. Essa interpretação foi associada à parte da letra da música na qual o cidadão, aviltado de seu direito de apropriar-se dos bens coletivos da cidade (no caso, a escola), sentiu uma profunda dor. Sobre essa questão, explorou-se o papel do Estado no processo de produção do espaço urbano e de suas desigualdades. Problematizou-se o fato de que a marginalização e/ou a exclusão tem sido ampliada na medida em que retira-se a responsabilidade do Estado em garantir o direito aos cidadãos, muitas vezes, transferindo-as para instituições não governamentais, por meio do assistencialismo, ou mesmo, para as confessionais, como é caso das igrejas. Ao mencionar a parte da letra da música que trata da Igreja, como espaço de acolhida do “cidadão”, buscou-se problematizar a contradição entre esse apoio e a dificuldade dos movimentos de luta por direitos, e os discursos voltados ao “conformismo dos excluídos”.

Esse conformismo torna-se ainda mais latente por ser oferecido por um lado o básico para sua sobrevivência e de outro ter grandes barreiras que acabam sufocando e tornando ainda mais difícil a ascensão destes grupos inferiores.

CONCLUSÕES

A atividade de ensino de geografia através da música mostrou-se muito positiva aos objetivos pedagógicos, sobretudo porque o lúdico, mesmo que possa parecer sem rigor ou um momento de descontração, oferece possibilidades de aproximação entre alunos e professor e, por meio dessa afetividade, e dos assuntos do cotidiano, podem dar concretude aos conteúdos e conceitos geográficos.

Outro aspecto importante da atividade foi à interpretação dos alunos materializada em sínteses, pois fez com que eles debatessem o tema no âmbito do seu grupo e, depois socializassem com os colegas da turma, desenvolvendo habilidades de escuta, oralidade e argumentação. A autonomia do pensamento, alicerçados no diálogo e na troca de diferentes pontos de vista, também foi muito importante para o bom êxito da atividade.

Além do mais, destaca-se a familiaridade que os jovens apresentam com uma música independente do seu estilo. Sua capacidade de despertar os sentidos, a percepção, imaginação, criatividade e a atenção, foram elementos muito importantes.

O fato de ser algo diferente do habitual da sala de aula, quadro negro e livro didático, por si só já estimula-os a participar e a interagir.

REFERÊNCIAS

Carlos, A. F. A. “Apresentando a metrópole na sala de aula”. In. CARLOS, A. F. A. (Org.). **A geografia na sala de aula**. 9. Ed., 2ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2013.

CORRÊA, R. L. A. **Espaço urbano**. São Paulo: Ática, 1989.

FUINI, L. L.; SANTOS, J. L. Dos; DAMIÃO, C. A.; OLIVEIRA, p. De; RIOS, G. A música como instrumento para o ensino de geografia e seus conceitos fundamentais: pensando em propostas para o trabalho em sala de aula. **Para Onde!?**, v. 6, n. 2, p. 206-216, jul./dez. 2012.

MARQUES, A. C. dos S.& FONSECA, R. L. O Ensino de Conteúdos Geográficos a partir do Hip Hop. **Geografia**, Londrina, v. 26. n. 2. p. 164 – 176, jul/dez, 2017.

MOREIRA, A. C; SANTOS, H; COELHO, I. S. A música na sala de aula – A música como recurso didático. **UNISANTA Humanitas**, v. 3, n. 1, p.41-61, 2014.

PCN’S, Geografia. Ciências humanas e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

PEREIRA, S. S. Reflexões sobre a prática de ensino e os recursos adotados nas aulas de geografia: a utilização de músicas em sala de aula por professores do município de Campina Grande, PB. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 88-99, ago./ dez. 2011.

PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: Entrevista sobre a educação. Desafios pedagógicos e modernidade líquida. Tradução: Neide Luzia de Rezende e Marcello **Bulgarelli Caderno de pesquisa**, v.39, n. 137, p. 661-684, mai/ago. 2009.

SANTOS, R. C. E.; CHIAPETTI, R. J. N. 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.

SILVA, C. B. da & HAGAT, C. de L. X. Geografando dentro e fora da escola. Reflexões Sobre o Trabalho de Campo. In: CALLAI, H. C.; TOSO, C. E. I. (Orgs.) **Diálogos com professores: cidadania e práticas educativas**. Ijuí: Editora Unijuí, 2015.



LINGUAGEM GRÁFICA E CARTOGRÁFICA NA FORMAÇÃO INICIAL EM GEOGRAFIA: CASO A SE DISCUTIR

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

Veridiane Meire da Silva
Professora da rede estadual de ensino de MG
verigeografiaufsj@yahoo.com.br

Resumo: O texto traz uma abordagem sobre Cartografia na formação inicial em Geografia, considerando como ponto de partida a questão da linguagem e a abordagem desta na perspectiva da semiologia e do mapa como comunicação e produção cultural. O assunto do texto se justifica perante resultados de pesquisa encontrados entre noventa e um professores de geografia que consideraram regular o ensino e a importância das disciplinas Cartografia, Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento durante a graduação. Portanto, leituras sobre linguagem gráfica e cartográfica foram consideradas como referencial, à luz da semiologia com Bertin e da formação cultural com Santaella, estendida para a cartografia com Gisele Girardi.

Palavras-chave: semiologia gráfica, formação cultural, mapa, cartografia geográfica.

INTRODUÇÃO

Durante uma pesquisa realizada com professores de Geografia de Minas Gerais, egressos entre 2012 e 2016, sobre a prática deles com os conteúdos referentes ao tema riscos ambientais, deparou-se com resultados diversos e entre eles chamou a atenção o pouco uso dos recursos identificados como imagens de satélite, croquis e maquetes entre as suas práticas de ensino. Embora a pesquisa não tivesse esse assunto como objetivo principal, o mesmo ganhou visibilidade quando as respostas, de noventa e um professores, referentes a suas práticas e metodologias de ensino foram analisadas no contexto da Cartografia. Diante disso, jugou-se importante trazer para o Grupo de Trabalho (GT) 'Linguagens para o ensino de geografia', esses dados e as reflexões realizadas a partir dos resultados representados graficamente e da literatura escolhida como referência.

De maneira bem simples o termo linguagem significa “expressão do pensamento pela palavra, pela escrita ou por meio de sinais”, conforme o dicionário Aurélio online (2018, s/p). A ideia de linguagem cabe ser discutida e refletida no campo da linguística,

da filosofia, das ciências, da psicologia, entre outras abordagens. Neste texto, o termo é considerado a partir da semiologia gráfica com ênfase na informação e sua comunicação e na ideia da formação cultural e da Cartografia, fundamentado na ideia de linguagem gráfica com Bertin (1988), na perspectiva da formação cultural de Santaella (2003) e da geocartografia (Girardi, 2007). Para essa abordagem o texto foi dividido em três itens: linguagem visual gráfica e cartográfica; Cartografia na Geografia e considerações finais, conforme apresentados a seguir.

LINGUAGEM VISUAL GRÁFICA E CARTOGRÁFICA

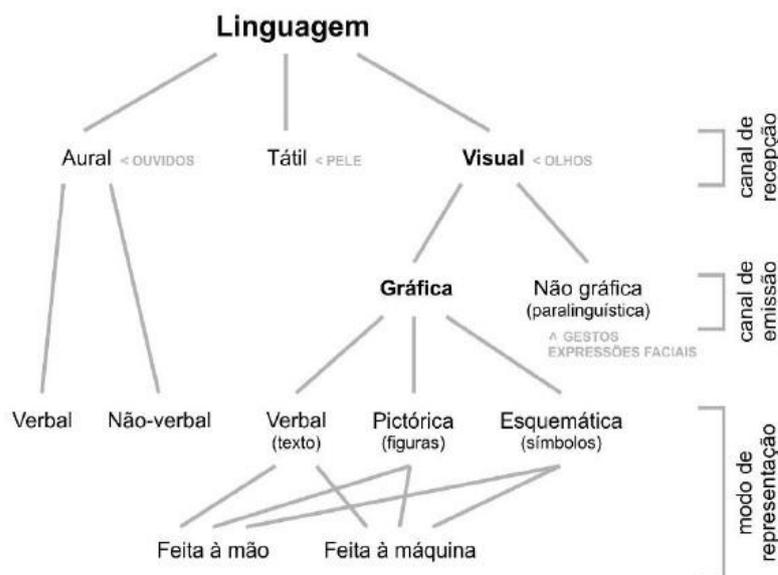
A Linguagem visual gráfica está presente na Geografia e no ensino dessa ciência por meio dos conteúdos e conhecimentos cartográficos. Estes podem ser analisados e discutidos à luz dos aspectos técnicos e semiológicos da forma, estética e representação – como acontece em especial no estudo e na prática da Cartografia temática, com destaque para a discussão dos elementos internos e externos que compõem os mapas e os gráficos. E ou à luz da abordagem do pensamento e da representação dos fenômenos e sua espacialidade, utilizando a representação espacial nos mapas como linguagem. Neste caso, os mapas como linguagem cartográfica e gráfica são concebidos principalmente como instrumento de mediação entre pensamento e comunicação, como linguagem social, portanto cabível de teor político, cultural, ideológico, fundamentada na ideia de pensamento e linguagem de Vygotsky.

A primeira abordagem pode ser inserida, também, na discussão do design da informação, no qual “o conteúdo visual de uma comunicação criada e projetada é composto por vários elementos visuais, que formam a estrutura básica daquilo que vemos e compõem uma linguagem visual” (RAMIL, 2014, p.4). O design da informação

[...] pode ser funcional, didático ou persuasivo e se refere a todo um conjunto de recursos gráficos e de linguagem visual que aplicados e combinados a mensagens auxiliam na compreensão de seu significado. Estas mensagens estão, via de regra, associadas à noção de práxis social, novidade, originalidade, daí sua necessidade de um suporte por parte da informação visual (PANIZZA, 2004, apud RAMIL, 2014, p.5).

Segundo Twyman (1982), a linguagem compreende três categorias, identificadas a partir da ideia de canais de recepção: aural, tátil e **visual**. No âmbito da categoria visual ocorrem dois subtipos: o **gráfico** e o não gráfico (paralinguística), identificados como canal de emissão. No contexto da linguagem visual gráfica estão os tipos verbal (texto), pictórica (figuras) e esquemática (símbolos) e o não gráfica – que compreende gestos, expressões faciais e outros – entendidos como modo de representação. Essa organização e relação pode ser visualizada no esquema proposto por Twyman, conforme representado na figura 1.

Figura 1 – Organização da ideia de linguagem segundo Twyman (1982).



Fonte: Ramil, 2014.

Segundo Ramil (2014), esse esquema é essencial pois possibilita entender a estruturação e categorização dos elementos que formam a Linguagem, em especial a Visual Gráfica. Ainda segundo o autor,

Os elementos identificados como integrantes da linguagem visual gráfica comunicam uma ideia e têm a função de facilitar a comunicação humana através da comunicação visual. Eles dão sentido a fatos e conceitos, influenciando na estrutura do conteúdo. Por isso, também são recursos explorados nos livros didáticos (RAMIL, 2014, p.6)

Paralela a esta perspectiva encontra-se a da semiologia gráfica, “caracterizado pelo princípio da separação entre significante e significado” (BERTIN, 1988, p. 41), ou seja pelo ‘conceito’ (significado) e pela imagem (significante), cujo princípio conduz a uma visão do tratamento gráfico. Segundo Bertin (1988, p. 41) “[...] não é necessário aprender a “desenhar” para servir-se pessoalmente das propriedades do tratamento gráfico, é suficiente aprender a ver”. Ou seja, a identificar as “coisas” por meio do esforço de se fazer a relação entre significações, respeitadas as propriedades atribuídas à essas coisas, uma vez que as transcrições gráficas não podem transgredir as propriedades naturais das variáveis visuais (BERTIN, 1988). A imagem produzida com o tratamento gráfico é “uma forma visual significativamente percebida em um só golpe de visão, em um instante de tempo através da percepção” (ARCHELA, 1999, p. 5).

Conforme Francischett (2011, p. 148), o tratamento e a representação gráfica revelam a “[...] comunicação visual através da linguagem monossêmica, excluindo-se da abordagem todas as demais produções gráficas e/ou grafismos, que são polissêmicos”. E segundo Bertin (1978),

a linguagem monossêmica objetiva evidenciar as relações fundamentais entre os objetos, que são de três tipos: a) de diversidade [...], em que as diferenças são evidenciadas; b) de ordem (O) ou hierarquização; e c) de proporção (Q) ou evidências quantitativas, as quais devem ser transcritas por relações visuais da mesma natureza (FRANCISCHETT. 2011, p. 148)

Para Bertin (1988) o tratamento gráfico é acessível a todos, porém expor claramente e sucintamente os princípios do tratamento gráfico não é coisa fácil (FRANCISCHETT. 2011). Esta afirmativa do autor é confirmada quando se trabalha com o conteúdo de Cartografia Temática com alunos da graduação em geografia, pois a produção do mapa pelo estudante demanda conhecimentos referentes à variável visual, ao modo de implantação e à propriedade do objeto representado, elementos importantes na comunicação visual com diferentes graus de dificuldades entre os graduandos.

Em outra perspectiva ocorre a abordagem da linguagem e o pensamento, na qual ocorre a dimensão cognitiva e a social. Nessa perspectiva, o mapa como linguagem é concebido para além do aspecto estético, técnico e normativo, mas percebido e concebido como meio de passagem entre o conteúdo do pensamento, do raciocínio geográfico para a representação desse pensamento em linguagem gráfica, cartográfica. Como linguagem na perspectiva social o “[...] mapa é um produto da cultura, um modo de registro da apropriação intelectual de um território por um indivíduo ou por um grupo social” (GIRARDI, 2007, p. 46). Nessa perspectiva, o entendimento do mapa como produto e linguagem social pode ser considerado à luz das ‘Formações Culturais’ discutidas por Santaella (2003) e trazidas para reflexão na Geografia por Girardi (2007), ao discutir a ideia de Cartografia geográfica e segundo a autora “[...] apresentando uma contribuição no que se refere ao ensino cartografia no curso superior de Geografia, que denominamos *instruções geocartográficas*” (GIRARDI, 2007, p. 47, destaque da própria autora).

Segundo Girardi (2007), as formações culturais à luz de Santaella (2003) compreendem a oral, a escrita, a impressa, a de massa, a das mídias e a digital, cujas divisões,

[...] estão pautadas na convicção de que os meio de comunicação, desde o aparelho fonador até as redes digitais atuais, embora, efetivamente, não passem de meros canais para a transmissão e informação, os tipos de signo que por eles circulam, os tipos de mensagem que engendram e os tipos de comunicação que possibilitam são capazes não só de moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também de produzir o surgimento de novos ambientes socioculturais (SANTAELLA, 2003, p. 13 *apud* GIRARDI, 2007, p. 50).

Para cada uma dessas formações Girardi (2007) apresenta seu significado e abrangência na cartografia, apresentadas a seguir de maneira breve. Por isso, recomenda-se também a leitura do texto original da autora.

- Formação cultural oral – refere-se a primeira expressão externa do homem, combinando com a gestual e a memória. Neste caso, cabe pensar os mapas mentais, considerado individuais e carregados de acúmulo de conhecimento.
- Formação cultural escrita – traz a ideia do registro como forma de acumulação e perpetuação do conhecimento construído. No mapa, os elementos internos e externos representam o “[...] reconhecimento do acúmulo, na imagem, de conhecimentos produzidos pela humanidade. Estes elementos são portanto, mais que funcionais: são símbolos (SANTAELLA, 2003). O mapa quando percebido e adotado como conhecimento acumulado e modelo de representação a ser seguido e reproduzido, sem o devido questionamento quanto ao seu significado, limitar-se á aos aspectos gráficos de comunicação, “[...] muitas vezes gerados em outras lógicas técnicas e em outras formações culturais (GIRARDI, 2007, p. 55).
- Formação cultural de massa – faz referência principalmente à televisão como o símbolo da cultura de massa. Na lógica da TV verifica-se [...] uma audiência recebendo informação sem responder. [...] o padrão de energia viaja num só sentido, na direção do receptor, para ser consumido com uma resistência mínima” (SANTAELLA, 2003, p. 79 apud GIRARDI, 2007, p. 55). Segundo Girardi (2007) essa lógica e padrão pode ser verificada também na Cartografia, ao destacar a questão das técnicas de impressão cada vez mais sofisticadas, a disponibilidade de dados, a pesquisa em designer de mapas, a proposição de modelos de mapas (PETCHENIK, 1983). Estes fundamentados na ideia de Kolacny (1969), “consiste em um amplo quadro de relações estabelecidas entre sujeitos envolvidos na produção e no uso de mapa, sendo este o mediador do conhecimento sobre a realidade” (GIRARDI, 2007, p. 56). Nessa perspectiva tem-se a valorização do usuário de mapas como estratégia de potencialização do uso do mapa. Segundo Girardi (2007), isso não significa dizer que este fato não seja importante, ao considerar as questões: o que mapear, como, para quem. Mas, a autora coloca que,

[...] por maior que seja a qualidade da informação e o seu primor imagético, as ações de consumir sem resistência, resistir simplesmente ou usar criticamente um mapa são mais dependentes da qualidade do leitor que do produto cartográfico propriamente considerado (GIRARDI, 2007, p. 56).

Portanto, a importância da educação cartográfica (GIRARDI, 2007), para que o leitor possa reconhecer nos mesmos os discursos geográficos. A autora apresenta então o termo geocartografia e educação geocartográfica, como abordagem possível para a questão acima apresentada.

- Formação cultural das mídias – nesta, diferentemente da cultura de massa não se tem a recepção unidirecional. Ambas, mídia e massa, coexistem e apresentam a cibercultura como transicional entre as duas (GIRARDI, 2007). Nesse contexto, pode-se falar da Cartografia multimídia, na qual os altas eletrônicos apresentam a possibilidade de o usuário interagir com os mapas por meio da hipermídia. Apesar disso, “[...] os conteúdos, as conexões e as formas de representação são ainda determinadas pelo cartógrafo” (GIRARDI, 2007, p.59).
- Formação cultural digital ou cibercultura – marcada pela formação e expansão de redes de comunicação via computadores e outros meios de conexão virtual com outros espaços e pessoas. Nesse ambiente e universo ampliam-se as possibilidades da Cartografia com a adoção de outros aspectos como a visualização espacial e cartográfica, que “pressupõe altíssima interação homem-mapa” (GIRARD, 2007, p. 60). Acredita-se no crescente das habilidades espaciais que podem ser desenvolvidas entre os usuários, por meio “[...] das práticas de criação de territórios virtuais nos quais se desenrolam ações em *games*”, conforme destacado por Girardi (2007, p. 61).

A partir dessas considerações e reflexões fundamentadas na ideia de Formação cultural, Girardi (2007) destaca a importância de se pensar a Cartografia na formação geográfica e considera a inserção no ensino da Cartografia geográfica três instruções básicas: pensamento espacial; leitura cartográfica e fazer cartográfico. Como **pensamento espacial** a autora destaca que essa instrução enfatiza a “[...] observação, o olhar e situa-se a representação gráfica como momento da incorporação ou da compreensão da essência do observado” e, ainda, “instruir o pensamento espacial é potencializar o equipamento sensório-motor e a capacidade de abstração, o que implica, inclusive, na construção da noção de escala” (GIRARDI, 2007, p. 62/63). A Instrução na **leitura cartográfica** compreende, além da análise semântica da legenda, principalmente o papel inquiridor no qual é necessário inquirir o porquê das coisas estarem ali e não outras. Pauta-se na afirmação “de que todo mapa carrega valores sociais, posto que é uma representação” e deve refletir a qualidade do raciocínio geográfico e não suas habilidades para execução, conforme exposto por Girardi (2007, p.63). A última instrução proposta pela autora, o **‘fazer cartográfico’** refere-se ao

[...] resgatar ao profissional de geografia o nobre papel de usuário de mapas. Não é o aperfeiçoamento técnico que o valoriza, mas sua competência analítica e propositiva”. [...]o fazer cartográfico está, sim, em xeque. Ele não deve se encerrar no fazer o mapa, ainda que isso pareça ser contraditório. O fazer cartográfico no âmbito da formação em Geografia deve primar pelo uso potencial das representações cartográficas no processo de descoberta (GIRARDI, 2007, 63).

Em seu texto a autora chama atenção para o risco atual verificado na reorganização curricular da área de Cartografia, centrada em técnicas computacionais, destaca a valorização da técnica entre o profissional e questiona em que medida a capacitação técnica tem tido êxito no diálogo com a Geografia.

CARTOGRAFIA NA GEOGRAFIA

Souza e Pereira (2017) ao analisarem o conteúdo e a abordagem presentes nas unidades curriculares relacionadas à Cartografia Escolar, em diversos cursos de Geografia, constataram que,

Algumas ementas evidenciam a importância de se trabalhar conteúdos referentes à percepção e representação do espaço considerando questões da cognição e da representação espacial por meio da linguagem cartográfica. [...] Outras, enfatizam a questão da técnica, das normas, da análise e interpretação dos mapas no processo de representação e leitura do espaço, entendendo o mapa como linguagem gráfica, como recurso didático e de comunicação. Outras mostram preocupação com a questão do ensino do e pelo mapa na formação inicial para que os futuros professores possam fazer uso do mapa como linguagem e recurso para ensinar geografia (SOUZA, PEREIRA, 2017, p.255/256).

A partir das observações realizadas pelas autoras percebe-se que entre os cursos de formação do professor de geografia, que contemplam a Cartografia Escolar como unidade curricular, ocorrem tanto a abordagem que prioriza o ensino da Cartografia pela perspectiva da linguagem gráfica, semiótica, quanto a da valorização do produto da Cartografia, o mapa, como representação de um conhecimento espacial e cognitivo que reflete um pensamento geográfico. Essas abordagens estão no contexto de disciplinas como Cartografia Escolar. Apesar disso, alguns cursos priorizam os aspectos técnicos sobre os demais.

Ainda segundo as autoras, entre os vinte cursos de universidades federais analisados, apenas oito (40%) apresentaram em suas matrizes curriculares a unidade Cartografia escolar, prevalecendo em 100% dos cursos a presença da Cartografia, da Cartografia Temática e outras. Apesar da presença desse conhecimento na formação inicial, o significado e o uso do mesmo no pensar e fazer estudos geográficos entre graduandos e professores de geografia recém egressos acontece ainda de maneira pouco satisfatória, se considerada a importância, o potencial e a abrangência e possibilidades da Cartografia no ensino e aprendizagem dos conteúdos geográficos. Em muitos casos e situações de ensino, os mapas são concebidos como produto cartográfico, organizados a partir do tratamento gráfico que leva à formação de uma imagem. Esta é utilizada como ilustração e meio de localização de um fato ou fenômeno geográfico, como linguagem gráfica visual para comunicar um fenômeno que contém uma

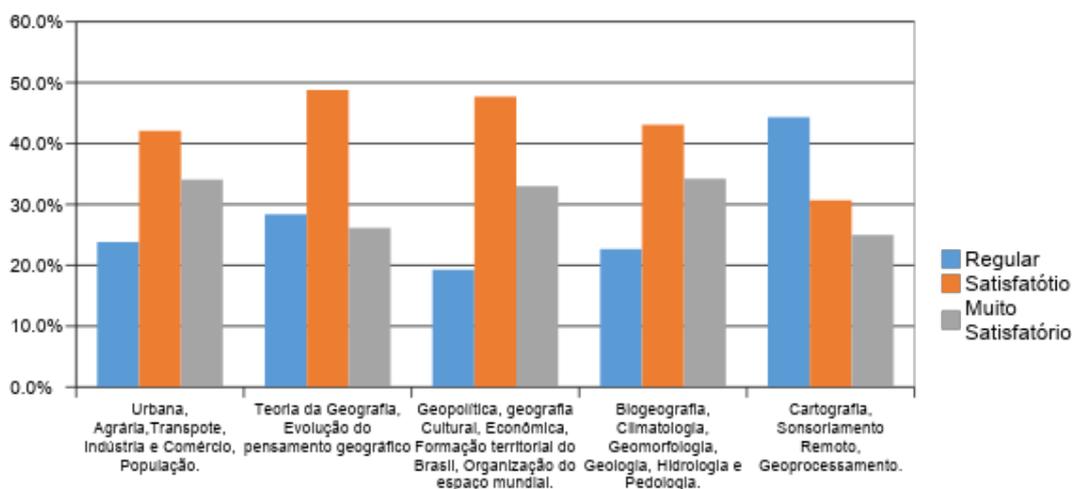
espacialidade. Esse fato é observado e comentado também por Azevedo; Arcanjo e Cardoso (2017, p.289) ao colocarem que,

É comum professores relatarem dificuldades de trabalhar a cartografia na sala de aula e esta atividade acaba se limitando à leitura rápida dos mapas presentes nos livros didáticos, ficando no nível da localização dos fenômenos, sem avançar para análise, correlação e síntese. Os **motivos que levam a isso perpassam a formação inicial dos docentes**, a escassez de formação continuada e as condições de trabalho oferecidas nas escolas (Grifo nosso).

Levando em consideração a formação inicial como parte dos motivos que contribuem para a dificuldades em trabalhar a cartografia na sala de aula, pode-se justificá-la em parte pelos tipos de abordagens e conteúdos presentes nas cartografias verificadas nos cursos, como evidenciados por Souza e Pereira (2017).

As autoras verificaram que os nove e um professores, participantes da pesquisa, ao responderem sobre a importância e o ensino dos conteúdos específico, pedagógico e instrumental vivenciados durante a graduação, indicaram como regular o ensino e a abordagem das disciplinas do bloco composto por Cartografia, Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento. As respostas quantitativas compreenderam os seguintes valores: 44,3% dos professores consideraram o ensino e conhecimento recebidos Regular; 30,7% indicaram Satisfatória e 25% muito Satisfatória, conforme representado no gráfico 1.

Gráfico 1 – Classificação do ensino e importância de disciplinas na formação inicial de professores de Minas Gerais



Organizado pelas autoras, 2017.

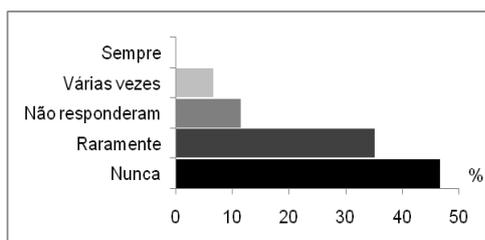
As disciplinas de conteúdos específicas (Geografia Física 22,7% e Geografia Humana 23,8% e 19,3%) apresentaram porcentagens menores quanto à classificação Regular. A classificação considerada satisfatória para esses blocos de disciplinas específicas apresentou valores referentes à 47,7% (Geog. Física) 42,1% e 43,1% (Geografia

Humana), porcentagens superiores ao bloco da Cartografia, Sensoriamento Remoto e Geoprocessamento. No gráfico 1 é possível visualizar o ordenamento decrescente quanto a satisfação apresentada nesse último grupo, diferentemente do que acontece com os demais blocos, nos quais se destaca a categoria “Satisfatório”. Por que essa diferença entre os blocos de conteúdos?

Esse resultado reforça e traz à tona, novamente, a importância de se discutir a questão da Cartografia escolar na formação inicial e o uso dos produtos das geotecnologias e das representações cartográficas no ensino de geografia ainda no contexto da formação. Nesse caso, vale retomar as reflexões apresentadas por Girardi (2007) ao discutir a questão da Cartografia no diálogo com a geografia e que a autora vai intitular Cartografia geográfica e educação geocartográfica.

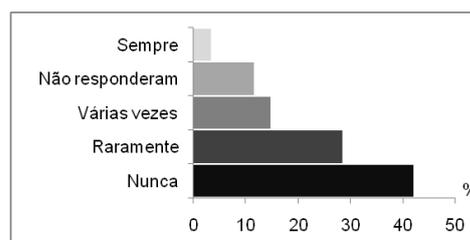
Outro fato relevante observado na referida pesquisa foi verificar a baixa frequência com que os professores utilizam o recurso e ou procedimento de representação por meio de croquis e maquetes. Estes são comuns na Cartografia como possibilidades de representação espacial, de construção de conceitos cartográficos e geográficos além de outras potencialidades. Os professores ao responderem as questões sobre a frequência que utilizam a representação espacial por meio de croquis, maquetes e imagens do *Google Earth*, indicaram as categorias ‘Nunca e Raramente’, conforme indicado nos gráficos 2, 3 e 4. De acordo com os professores, os recursos sempre utilizados são os mapas e gráficos (gráfico 5), uma vez que estes encontram-se também nos livros didáticos adotados pelos professores.

Gráfico 2 – Elaboração de croquis



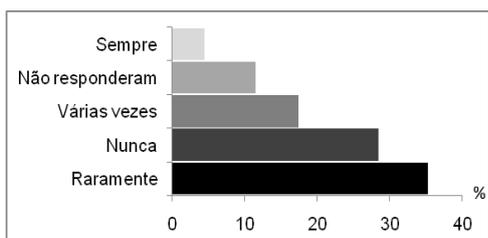
Organizado pelas autoras, 2017.

Gráfico 3 – Elaboração de maquetes



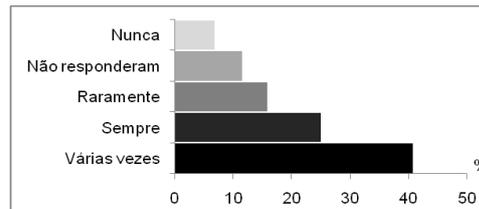
Organizado pelas autoras, 2017.

Gráfico 4 – Análise de imagens do Google Earth



Organizado pelas autoras, 2017.

Gráfico 5 – Atividades com mapas e gráficos



Organizado pelas autoras, 2017.

O croqui e a maquete são recurso, produto e ou procedimento presentes no processo de alfabetização cartográfica com potencial de ensino e aprendizagem discutido por diversos autores e em relatos de experiências positivas com tais recursos e linguagens. O croqui é uma representação livre, diferentemente dos mapas elaborados à luz da semiologia. Isso significa a possibilidade de o mapeador se ater aos elementos e a leitura do espaço a serem materializados na forma de representação como expressão externa de seu pensamento e raciocínio geográfico. Ou seja, ainda que utilize-se do alfabeto cartográfico (linha, ponto, área), a valorização e atenção estão no conteúdo representado como imagem. Isso não significa dizer que durante a produção de um mapa no qual as normas e técnicas são empregadas não possa haver a valorização do conteúdo. Mas, o que se observa em alguns casos entre graduandos de geografia é a valorização e atenção da normas, da semiologia gráfica em detrimento do entendimento e interpretação geográfica do fenômeno representado, como destacado também por Girardi (2007), ao refletir sobre a cartografia na perspectiva da formação cultural de massa e digital.

Embora os mapas e os gráficos (gráfico 5) sejam os mais frequentes na prática de ensino declarada pelos professores de geografia, não se tem a garantia da qualidade do uso desses recursos e linguagem na análise e interpretação do fenômeno geográfico representado, em função de vários fatores, principalmente a formação e conhecimento do conteúdo e as condições de trabalho oferecidas nas escolas, conforme destacado por Azevedo; Arcanjo e Cardoso (2017). Caso esses professores tenham trabalhado, durante a graduação, com o estudo da Cartografia voltado especialmente para a semiologia e a linguagem gráfica na produção de mapas, há grande chance de realizarem no ensino de geografia o uso do mapa como imagem para ver e construir. Pois, conforme Francischett (2011, p. 4), “no dizer de Bertin (1975), a sua gramática se resumi em duas questões básicas: “aprender a ver” e “aprender a construir”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na literatura verificam-se importantes estudos e pesquisas referentes ao ensino de cartografia e de geografia, contextualizando a importância do diálogo e da interação entre esses dois campos de conhecimento. Apesar disso, ainda se depara com professores de geografia e respostas que mostram o conceito valorativo da Cartografia e outras disciplinas afins abaixo do almejado para uma formação inicial. Verifica-se então um distanciamento entre o pesquisado e o proposto para o ensino e o ofertado na graduação. Portanto, a importância da contínua discussão sobre o tema, que pode ser iniciado a partir do aspecto Linguagem. Para finalizar, considerando as possibilidades de abordagens observadas nos autores e de alguns riscos curriculares citados, indaga-se: sob qual perspectiva a cartografia é ensinada para os professores de geografia no Brasil? A da linguagem gráfica, cultural, cartográfica ou geográfica?

REFERÊNCIAS

- ARCHELA, Rosely S. Imagem e representação gráfica. **Geografia**. Londrina, v. 8, n. 1, p.5-11, jan./jun., 1999
- AZEVEDO; Sandra de C.; ARCANJO, Vinícius M.; CARDOSO, Haroldo J. M. OFICINA DE MAQUETE: a busca por um aprofundamento do processo ensino-aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 7, n. 14, p.287-297, jul./dez., 2017.
- BERTIN, Jacques. Ver ou ler. **Seleção de Textos**, AGB, São Paulo, n. 18, p. 45– 62, 1988.
- _____. Préface In: BONIN, S. **Initiation a la Graphique**, Paris: EPI editeurs, 1975.
- FRANCISCHETT, Mafalda N. **O Significado das Representações Gráficas Cartográficas no Ensino**. 2011. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/franchischett-mafalda-o-significado-das-representacoes-graficas.pdf>> acesso em 03.04.2018.
- GIRARDI, Gisele. Cartografia geográfica: reflexões e contribuições. **Boletim Paulista de Geografia**. SÃO PAULO, nº 87, p. 45-65, 2007.
- PETCHENIK, Barbara Bartz. A map maker's perspective on map design research 1950-1980. In: TAYLOR, D. R. F. (ed.). **Graphic communication and design in contemporary cartography**. New York, John Wiley & Sons, 1983. vol II, cap. 1, p.37-68. (Serie Progress in Contemporary Cartography).
- RAMIL, Chris de A.** Os livros didáticos e a linguagem visual gráfica: um estudo de caso dos anos 1970. X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014, 21p.
- SANTAELLA, Lucia. **Culturas e artes do pós-humano: da cultura das mídias à cibercultura**. São Paulo: Paulus, 2003. 357p.
- SOUZA, Solange J. **Infância e Linguagem** – Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. São Paulo: Papirus, 2008.
- SOUZA, Carla J. de O.; PEREIRA, Milla B. Cartografia escolar na formação do professor de geografia e a prática com mapas mentais. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**. Campinas, v. 7, n. 13, p. 248-276, jan./jun., 2017.
- TWYMAN, Michael. The graphic presentation of language. In: **Information Design Journal**. John Benjamins Publishing Co., v.3, n.1, p.2-22, 1982.



A CARTOGRAFIA COMO LINGUAGEM NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Camylla Silva Otto

Mestranda pela Universidade Federal de Goiás
camyllaotto@gmail.com

Ludmylla Teodoro da Silva

Pós graduanda pela Universidade Estadual de Goiás
ludmyllateodoro@gmail.com

Dra. Eliana Marta Barbosa de Moraes

Professora adjunta da Universidade Federal de Goiás
elianamarta.ufg@gmail.com

Resumo: No desenvolvimento do presente trabalho, apresentamos uma nova perspectiva de trabalhar com as temáticas cartográficas, fazendo com que esta se torne uma linguagem, a linguagem cartográfica. O trabalho foi desenvolvido durante a realização da disciplina de Estágio Supervisionado pela Universidade Federal de Goiás no ano de 2013, orientado pela professora Dra. Eliana Marta Barbosa de Moraes. O nosso principal objetivo é instigar os docentes a adotarem alternativas no processo de ensino e aprendizagem para que a educação se torne significativa, sendo que, no âmbito Geográfico nossa proposta é exatamente a já supracitada, trabalhar a cartografia como linguagem durante o processo educativo, implicando em outros objetivos mais específicos como: instigar um senso crítico/ativo nos docentes da educação básica, de forma a repensar suas próprias práticas; inserir o cotidiano nas temáticas geográficas, tornando-as mais relevante para a aprendizagem, entre outros. Para que o presente trabalho fosse alcançado realizamos uma pesquisa qualitativa visando não somente descrever ou analisar os dados coletados, mas, por meio de leituras e observações de aulas no Colégio Estadual Amália Hermano Teixeira (Goiânia/GO), realizar uma análise crítica construtivista, e assim, colocar algumas sugestões para somar na qualificação do Ensino de Geografia. Sendo assim, fomos a campo, onde realizamos duas intervenções em turmas de primeiro ano do ensino médio, relacionando a cartografia como linguagem à hidrografia de Goiânia/GO. Com essa experiência alcançamos excelentes resultados, que puderam ser confirmados através do interesse dos alunos ao participarem espontaneamente das atividades propostas. Consideramos que, repensar as práticas docentes é fundamental para despertar um senso crítico nos atores educacionais e governamentais que fomentam a educação brasileira, tornando dessa forma a educação significativa para os alunos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Linguagem Cartográfica. Bacias Hidrográficas.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há diversas características que marcam a história da educação brasileira, dentre elas, a necessidade de uma renovação no processo de ensino-aprendizagem, com a admissão de um ensino crítico e dinâmico, que correlacione o cotidiano do estudante com as propostas de ensino pré-estabelecidas, amenizando assim o ensino tradicional e colo-

cando em prática novas propostas. Dentre essas, se destaca, no campo da Geografia, a introdução da cartografia como linguagem.

A cartografia, como afirma Almeida (1996, *apud* Oliveira, 2011) é “uma das principais linguagens da Geografia”. Ao ser correlacionada as demais temáticas do currículo de Geografia, a cartografia pode ser trabalhada como eixo transversal na Geografia escolar. Isso significa que a cartografia pode ter duas vertentes: na primeira, o foco é o seu trabalho como conteúdo. Essa forma de trabalho se estabelece no sexto ano do Ensino Fundamental, e primeiro ano do Ensino Médio, onde o professor trabalha *a priori* seus conceitos e suas diferentes aplicabilidades, como: escalas, redes, coordenadas, fuso-horário, tipos de mapas, entre outros. Na segunda vertente, na perspectiva da cartografia como linguagem, é incorporada uma “função transversal”, podendo perpassar pelas diversas áreas dos saberes geográfico. Como por exemplo, na regência que realizamos em uma turma de 1º ano do Ensino Médio no Colégio Estadual Amália Hermano Teixeira em Goiânia/GO no ano de 2013, verificamos isso ao trabalharmos a cartografia como linguagem dentro do conteúdo de bacias hidrográficas (GOIÁS, 2012)¹.

Identificamos também, que, trabalhar a cartografia como linguagem torna-se ainda mais significativo ao processo de ensino e aprendizagem quando o cotidiano dos alunos se torna referência durante a aula, pois, ao englobar o seu meio de vivência como referencial, os estudantes se identificam com os assuntos abordados, demonstrando dessa forma, maior interesse em participar das atividades propostas. Callai (2000, p.84) ressalta que “é fundamental buscar reconhecer os vínculos afetivos que ligam as pessoas aos lugares, as paisagens, pois isso torna o estudo significativo”. Sendo assim, procuraremos evidenciar a importância da cartografia para compreender o cotidiano do aluno.

Todavia, isso nos leva a questionar: De que forma os conhecimentos cartográficos podem contribuir com a análise de outros conteúdos geográficos? E ainda, trabalhar a cartografia como linguagem, ou seja, relacionada a outros saberes, favorece uma aprendizagem significativa? Os docentes encontram dificuldades em correlacionar a linguagem cartográfica e os conteúdos específicos?

Elaboramos e refletimos sobre esses questionamentos assentados na pesquisa de tipo qualitativa (GOBBI; PESSÔA, 2009). A seleção desse tipo de pesquisa foi o de, não apenas demonstrar os dados obtidos, mas, a partir das leituras e observações dos fenômenos fazer uma reflexão crítico social do atual processo de ensino e aprendizagem. Para seu desenvolvimento realizamos levantamento bibliográfico, tendo como referência autores que trabalham com cartografia escolar, cartografia como linguagem, ensino de geografia e bacias hidrográficas; foi desenvolvido trabalho de campo no Colégio Estadual Amália Hermano Teixeira, localizado no Jardim Balneário Meia Ponte em Goiânia/GO, com intuito de analisar o ambiente escolar, de observar aulas ministradas pelo professor

1 Goiás. Currículo Estadual de Educação do Estado de Goiás, 2012.

de Geografia, e de realizar intervenções em turmas de primeiro ano do Ensino Médio do período matutino/2013.

O artigo está estruturado em quatro partes. *O Lugar no conhecimento Cartográfico Escolar; A cartografia como linguagem na Geografia Escolar; e, Nova forma de “olhar” o Ensino: a linguagem cartográfica relacionada à bacia hidrográfica uma experiência docente.* E por fim, nas considerações finais, ressaltamos a necessidade de abordar o conteúdo cartográfico de forma significativa para o aluno, auxiliando-o a relacionar os conteúdos geográficos com sua prática cotidiana e com seus conhecimentos prévios.

O LUGAR NO CONHECIMENTO CARTOGRÁFICO ESCOLAR

Verificamos que, tanto na educação básica quanto no ensino superior, existem obstáculos para a compreensão dos temas relacionados à cartografia. Por não haver uma valorização do conhecimento prévio, os alunos não conseguem assimilar o conteúdo trabalhado pelo professor. Dessa forma, torna-se complexo a fusão entre conhecimentos científicos e os empíricos, causando embaraços na internalização do conhecimento pelo aluno (VIGOTSKI, 1931/1995).

A Geografia não deve ser trabalhada somente no âmbito escolar ou universitário, esse conhecimento deve ser utilizado nas demais esferas da sociedade, pois, o objetivo da educação não é estagnar o conhecimento, ou, utilizá-lo em determinadas etapas escolares, como por exemplo, em avaliações. Mas, os conhecimentos construídos devem ser empregados nas diversas necessidades que o estudante possui ao longo de sua vida. Sendo assim, os conteúdos escolares não necessariamente devem ser trabalhados de forma isolada ou fragmentada, devendo ser inovadores aos alunos às diversas possibilidades de utilização considerando a real necessidade da aprendizagem do conteúdo.

Ao concebermos que uma das maiores dificuldades na aprendizagem de conteúdos relacionadas à cartografia pelos estudantes é ocasionada devido a não ligação desse conteúdo ao cotidiano dos mesmos, questionamos: De que forma a linguagem cartográfica, ao mobilizar o cotidiano do aluno, pode contribuir com as análises relacionando as temáticas estudadas na educação básica?

Como descreve Dayrell (1996), cada aluno carrega consigo uma bagagem sócio-cultural. Dessa forma é preciso que o professor mobilize esse conhecimento, e associe o conhecimento científico com o empírico, tornando assim o conhecimento mais significativo. Sabendo que há em uma sala de aula, diversos signos e valores, não podendo estes serem negligenciados, Libâneo (1994) nos ajuda a pensar nos passos para estruturação de uma aula que não siga um esquema rígido, visando assim, a identidade social de cada aluno. Para esse autor, nem todas as aulas devem seguir o mesmo esquema, mas, devem depender dos objetivos e conteúdos da matéria, das características do grupo de

alunos, dos recursos didáticos disponíveis, das informações obtidas na avaliação diagnóstica, entre outros.

Levando em consideração a presente abordagem, como trabalhar com o conhecimento cartográfico na educação básica para que ele seja significativo para o aluno? A aprendizagem significativa como aborda Ausubel (2006, *apud* Gomes et al., 2009, pág. 25-26) se edifica sobre a teoria que “aprender é mais eficiente quando existe uma interação entre conceitos prévios e o novo conhecimento”, havendo dessa forma uma ponte que liga o conhecimento que o aluno já possui ao conhecimento a ser aprendido, o autor defende que “a nova informação deve ser incluída em um cabedal de conhecimentos prévios”.

Neste mesmo sentido, Callai (2000) reforça que, a categoria lugar é fundamental, pois as relações sociais se encontram em um lugar específico. Ao explorar essa categoria na educação básica é possível resgatar a identidade e a perspectiva do conhecimento, o que os leva a não considerar os conteúdos como simples informações a serem apreendidas, possibilitando assim, que o aluno aprenda a pensar, desencadeando o conhecimento e a reflexão ao trabalhar com a realidade vivida, já que cada lugar lhe permite construir sua identidade.

Paralelo as mudanças sobre o papel do professor e do aluno frente à construção do conhecimento, outras propostas de ensino foram encaminhadas. Dentre elas destaca-se um novo olhar para a cartografia. Assim, além de considerar que os conhecimentos cartográficos se constroem de forma eficaz a partir da consideração de que o aluno também é sujeito do processo de ensino e aprendizagem, passou-se a se incorporar no discurso cartográfico a possibilidade de compreender/trabalhar a “cartografia como linguagem”.

A CARTOGRAFIA COMO LINGUAGEM NA GEOGRAFIA ESCOLAR

A cartografia não surge como linguagem. No contexto temporal da educação brasileira, os conteúdos escolares eram “repassados” de forma direta pelo professor, considerado único sujeito. O docente, através do conhecimento acumulado pela sociedade, repassava os conteúdos para os alunos que o recebiam de forma passiva (OLIVEIRA; CASIMIRO, 2012).

Com o passar do tempo alguns estudiosos como Conrad (2007); Oliveira (2011); Richter; Marin e Decanini (2010); Katuta (2007), tendenciosos a uma melhoria na educação, comprovaram que a cartografia pode ser trabalhada como linguagem, não ficando estagnada aos conceitos de análises nos anos iniciais da educação básica, podendo ser utilizada em diversas disciplinas ao longo do ano letivo e ser correlacionada com todas as outras áreas do saber – tácito e científico. Ao analisarmos esse contexto podemos questionar: Trabalhar a cartografia como linguagem favorece uma aprendizagem significativa?

Segundo Francischett (1994), a compreensão dos diversos significados e uso de linguagens, expressas de diversas formas, demonstra que não há apenas uma única

forma de se expressar ou de entender determinada abordagem. Portanto, são as relações que se estabelece entre pensamento e linguagem, que proporciona métodos alternativos de ensino e aprendizagem. É nesse sentido que propomos trabalhar a cartográfica na Educação Básica como uma linguagem.

As experiências obtidas com o conhecimento cartográfico, enquanto alunas da educação básica e ressignificadas durante o curso de graduação, nos oportunizou rever essa problemática sob um ângulo diferente, possibilitando refletir sobre as práticas e ações que permitem minimizar essas dificuldades de forma mais apropriada com o ensino de cartografia.

Preponderantemente, a cartografia se atem ao conteúdo em si no âmbito escolar, ou seja, ela é trabalhada separadamente como se não houvesse correlação desta com o remanescente universo do saber. Soma-se a isso o distanciamento dado a abordagem dessa temática em relação ao cotidiano do aluno.

Como identificado em observações enquanto estagiárias de aulas ministradas, o professor abordava a cartografia apenas como conteúdo, como conteúdo, como por exemplo, coordenadas e localização, onde o professor trabalhava a temática geográfica mediante a construção de conceitos essencialmente cartográficos, não a utilizando ao trabalhar outros temas geográficos.

Dessa forma, o presente trabalho visa contribuir com a utilização dessa proposta, ou seja, com a utilização da cartografia como linguagem no ensino básico, por exemplo, ao trabalhar o tema hidrografia, a mudança da concepção em torno da cartografia indica a passagem de uma perspectiva positivista para uma perspectiva crítica e dinâmica, que, na escola, está assentada na aprendizagem significativa.

A não abordagem dessas concepções na geografia escolar tem seu ápice, na falta de incentivos governamentais que favoreçam o desenvolvimento dessa prática. Uma das propostas para incentivar o trabalho com essa linguagem no ensino de Geografia seria o investimento na formação continuada do professor, como por exemplo, a realização e distribuição de materiais pedagógico-didáticos auxiliares, a realização de palestras e cursos. Segundo Conrad (2007), as dificuldades dos docentes em relacionar os termos básicos da cartografia com o cotidiano são reais, dessa forma é necessário que haja conscientização desse problema buscando modos alternativos para redução dessa deficiência.

Richter; Marin e Decanini (2010) contribuem com essa análise ao expressarem que o ensino deve ir além da prática de simplesmente expor a matéria ou conteúdo a ser mediado, mas, deve ser significativo e transformador para o aluno. A cartografia como linguagem pode ser considerada um instrumento transformador dando continuidade a esse processo de inovação, onde, por exemplo, auxilia o aluno nas suas práticas cotidianas. Para esses autores:

Esses pontos contextualizam a necessidade de procurarmos, cada vez mais, práticas escolares que possam sobrepujar essa realidade e modificar, significativamente, o ensino de Geografia. Acreditamos que a formação escolar dos indivíduos deve estar embasada na transmissão de saberes que contribua na construção de uma reflexão crítica e, principalmente, transformadora. De nada adianta participarmos da escola se essa instituição não fornece os elementos indispensáveis para que os alunos possam compreender o meio em que vivem, correlacionar os fatos e os fenômenos que interferem nas estruturas sócio-econômico-culturais, e construir bases para forjar a transformação. (RICHTER; MARIN; DECANINI, 2010, p. 164).

A cartografia trabalhada também como linguagem auxilia na alfabetização cartográfica, pois, ao utilizar a linguagem cartográfica para construir o conhecimento de outras temáticas o aluno internalizará os conceitos geográficos com maior naturalidade, podendo ser cultivada nos demais contextos geográficos e na vida social do aluno, pois, possibilitam análises diversas, facilitando o entendimento do “por que” da aprendizagem do conteúdo.

Não se pode negar a relevância da linguagem cartográfica, tendo em vista o amplo uso que grande parte da sociedade faz dos produtos cartográficos, como por exemplo, o GPS (Sistema de Posicionamento Global); o Google Earth, entre outros – para localizar regiões, biomas, queimadas, enchentes, e até o bairro em que sua casa ou escola está situada, uma cidade que o aluno irá fazer um passeio com a família.

Oliveira (2011) relata que os mapas estão em todos os lugares e é algo bem presente na vida do homem moderno. Tendo essa referência como subsídio, reafirmamos que, trabalhar a geografia na escola é de fundamental importância, para melhor compreensão da interação entre sociedade e natureza, cunhando no espaço geográfico, tanto em localização quanto em processos dinâmicos. Callai e Castelar (2005, *apud* Oliveira, 2011) confirmam esse posicionamento e expõe que:

Se vamos para a escola aprender Matemática, aprender a ler e escrever na língua materna e também em línguas estrangeiras deveria ir à escola para aprender a ler mapas para aprender a ler o mundo. (CALLAI; CASTELAR, 2005, *apud* OLIVEIRA, 2011, p. 169).

A proposta de trabalhar a cartografia como linguagem parte da hipótese de que as pessoas possam utilizá-la de forma consciente, entendendo sua autêntica necessidade e aplicabilidade no dia-a-dia. O objeto de estudo da Geografia é o espaço, a cartografia como um dos campos do saber geográfico também subsidia a análise do espaço de forma contínua e apropriada dando arcabouço a toda temática cartográfica. Ainda nesse contexto, podemos fundamentar a questão nas análises apresentadas por Richter; Marin e Decanini (2010):

Um caminho para resolvermos essa situação é o uso de linguagens específicas para apresentar aos alunos como os conceitos estão presentes nas práticas

cotidianas. Senso assim, se um dos principais conceitos da Geografia é o espaço (geográfico), nada melhor do que utilizarmos uma linguagem que o represente de maneira mais ampla e clara, neste caso referimo-nos ao mapa. Esse produto cartográfico tem as características específicas para organizar em sua representação os elementos que estruturam e constituem o próprio espaço, além de nos fornecer uma leitura mais coaduna com as análises geográficas. (RICHTER; MARIN; DECANINI, 2010, p. 169).

Tendo como referência o uso da cartográfica como linguagem, desenvolvemos uma intervenção no Colégio Estadual Amália Hermano Teixeira e comprovamos na prática sua relevância.

NOVA FORMA DE “OLHAR” O ENSINO: A LINGUAGEM CARTOGRÁFICA RELACIONADA À BACIA HIDROGRÁFICA – UMA EXPERIÊNCIA DOCENTE

É importante estimular o senso crítico dos professores de Geografia com relação ao ensino que é atualmente trabalhado na escola, despertando o interesse em modificar a atual prática docente no sentido de ter uma relevância social significativa no processo de ensino e aprendizagem. Visto que, segundo Katuta (2007), há a necessidade de mudança na visão dos docentes, indo além das transformações que já ocorreram no conjunto educacional, buscando inovações, principalmente através do uso de novas linguagens ou de novos olhares sob “velhas” linguagens para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem de Geografia. A cartografia é um conteúdo fundamental a ser trabalhado na Educação Básica nos auxilia na compreensão de certos significados.

Como ressaltado ao longo deste trabalho, a cartografia como linguagem pode perpassar pelos diversos saberes geográficos, sendo assim, o presente trabalho apresentou uma experiência, onde, ao trabalharmos com a linguagem cartográfica inserimos o conteúdo de bacias hidrográficas, apresentando essa possibilidade de correlação.

Durante as observações que realizamos enquanto estagiárias no Colégio Amália Hermano Teixeira percebemos, que, os alunos demonstraram uma grande dificuldade em entender os objetivos propostos em uma aula trabalhada pelo professor de Geografia regente da escola, onde o mesmo abordava o conteúdo de cartografia. A partir de então, desenvolvemos um trabalho com o objetivo de tornar mais claro para os estudantes os conceitos trabalhados nesta temática, tudo isso nos fez pensar nas formas em que a cartografia pode ser abordada, por meio de algumas conversas com nossa orientadora e pesquisas, decidimos trabalhar a cartografia como linguagem.

Os conteúdos cartográficos são trabalhados na Educação Básica, comumente no 6º ano do Ensino Fundamental e no 1º ano do Ensino Médio, a partir da abordagem de conceitos, como coordenadas e escalas. Essa aprendizagem é fundamental ao subsidiar a integração da cartografia como linguagem ao longo da formação desses alunos, devendo ser inferido, portanto, que a cartografia carece sim de conteúdo em determinada

fase escolar, mas, que “deve ir além”, para que o aluno tenha uma ampla aprendizagem no processo formativo.

O fato de termos trabalhado a cartografia como linguagem correlacionada ao conteúdo de hidrografia se justifica devido à ordem do currículo referência da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, pois quando retornamos ao colégio para realizarmos uma conversa com o professor sobre a regência, foi solicitado pelo mesmo este conteúdo específico de hidrografia, devido ao período equivalente ao final do quarto bimestre. Em nossa regência, correlacionamos a linguagem cartográfica ao cotidiano dos estudantes, utilizando a cidade de Goiânia e o Jardim Balneário Meia Ponte como referência, já que, a escola se insere nesta localidade, utilizando imagens de ferramentas como o Google Earth e o Street View, para melhor representar o lugar a ser trabalhado, fazendo com que os alunos assemelhassem melhor o diálogo com o visível.

Ao projetarmos as imagens durante a aula, instigamos os alunos a identificar os pontos cardeais ao situar as bacias, microbacias, os principais cursos de drenagem e as microrregiões de Goiânia em relação à localização da escola e, por meio de seus conhecimentos prévios e alguns auxílios, levantaram relevantes respostas e demonstraram muito interesse. Identificamos ser inovador para os alunos, questionar conteúdos não específicos da aula, no caso a cartografia, já que a proposta central era trabalhar a hidrografia. Além de reforçar estudos já trabalhados pelo professor atuante da turma.

Com essas representações, a análise social foi sendo estabelecida, a importância do ser humano na perspectiva de uso e ocupação do solo, os impactos ambientais, e também a linguagem cartográfica no decorrer de algumas imagens, fazendo um elo com todos esses princípios.

Sendo assim, esperamos que essa pesquisa possa auxiliar os professores a reverem suas práticas, repensando dessa forma a importância de se desenvolver a cartografia como linguagem, e em seus benefícios para uma aprendizagem significativa. Assim como, motivar estudos e análises de referenciais teóricos disponíveis, podendo instigar os professores a atuar nessa perspectiva: trabalhar a cartografia como linguagem no ensino de Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao desenvolver este artigo apresentamos uma nova concepção de pensar a cartografia, utilizando-a como linguagem, o que possibilita que essa importante área da Geografia, seja trabalhada nas demais temáticas dessa disciplina.

A cartografia como linguagem é um meio utilizado no ensino de geografia onde os termos cartográficos são introduzidos de forma natural durante o desenvolvimento de determinado conteúdo, os estudantes tem seu conhecimento cartográfico reforçado

de forma espontânea, o que os auxiliam a ter uma melhor interpretação dos conteúdos trabalhados em sala de aula, aumentando dessa forma o seu desenvolvimento.

A proposta de trabalhar a cartografia como linguagem adquire sustentação ao partir do pressuposto de que as pessoas possam utilizá-la de forma consciente, tendo noção da sua autêntica necessidade e aplicabilidade no cotidiano, dessa forma entende-se que é necessário que esses estudantes tenham uma satisfatória alfabetização cartográfica o que os auxiliará a compreender e interagir da melhor forma com lugar onde vivem.

As bacias hidrográficas constituíram um ponto de referência para podermos trabalhar a linguagem cartográfica, demonstrando assim, que há sim possibilidade de correlações e que não são somente hipóteses. E o próprio conteúdo hidrográfico demonstrou também, despertar interesse por parte dos alunos, entendendo que a bacia hidrográfica não é algo distante, mas, é bem mais próxima do que imaginavam, entenderam que residimos numa bacia hidrográfica específica. E assim, obtivemos uma ótima experiência.

Que esse artigo possa despertar um censo crítico nos docentes, auxiliando-os a rever e refletir sobre suas práticas atuais, despertando dessa forma a vontade de utilizar metodologias diferentes, como a cartografia com linguagem, durante suas aulas, visando auxiliar um processo de ensino e aprendizagem de Geografia, significativo.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANNI, A. C. [et al] (orgs.). Ensino de Geografia: práticas e contextualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.173. p.83-134.

CONRAD, Joseph. **Representações cartográficas: plantas, mapas e maquetes**. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib. PAGANELLI, Tomoko Lyda. CACETE, Núria Hanglei. Para ensinar e aprender Geografia. Docência informação, ensino fundamental. São Paulo: Cortez, 2007. p.383. p.323-336.

DAYRELL, Juarez (Org.). **A escola como espaço sócio-cultural**. In: Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. p. 136 á 161.

FRANCISCHETT, Mafalda Nesi; MARCOS, Kazuo. **A linguagem, a semiótica e a cartografia**. In: Formação (Presidente Prudente). Presidente Prudente: UNESP, 1994. p.121-129.

GOBBI, Wanderléia Aparecida de Oliveira; PESSÔA, Vera Lucia Salazar. Pesquisa qualitativa em geografia: reflexões sobre o trabalho de campo. In: RAMIRES, Julio Cesar de Lima; PESSÔA, Vera Lúcia Salazar (orgs.). **Geografia e pesquisas qualitativas nas trilhas da investigação**. Uberlândia, MG: Ed. Assis, 2009, p. 485-507.

GOIÁS. Secretaria de Educação do Estado. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação do Estado de Goiás: Geografia** – Versão experimental, 2012.

GOMES, Andréia Patrícia et al. **Ensino de Ciências: Dialogando com David Ausubel**. *Revista Ciências e Ideias*. n.1, volume 1– outubro/março 2009-2010.

KATUTA, Ângela Massumi. **A educação docente: (re)pensando as suas práticas e linguagens**. Terra livre. Geografia e ensino. Associação dos geógrafos brasileiros. Presidente prudente, v.1, n.28, p.221-238. Ano 23, Jan.-Jun/2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. Cap. 08. São Paulo: Cortez, 1994. – (Coleção Magistério 2º grau. Série formação do professor)

OLIVEIRA, Adriano Rodrigo. **Construir uma didática da geografia e cartografia: entre linguagem cartográfica, cultura, saberes e práticas docentes**. In: CALLAI, Helena Copetti. Educação Geográfica: reflexão e prática. Ijuí: Unijuí, 2011. Coleção ciências sociais. p.320. p.167-184.

OLIVEIRA, Edileusa Santos. CASIMIRO, Ana Palmira Bittencourt Santos. **Educação Tradicional e Educação Moderna na Região Centro-Sul da Bahia, nas décadas de 40 a 60**. XI Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil”. Universidade Federal da Paraíba/João Pessoa. 2012. p. 1065-1080.

Vigotski, L. S. (1995). Génesis de las funciones psíquicas superiores. In L. S. Vigotski. **Obras escogidas: problemas del desarrollo de la psique** (Vol. 3). Madri: Visor. (Originalmente publicado em 1931).



AS GEOTECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: APLICAÇÕES DO CONTEÚDO DE BACIAS HIDROGRÁFICAS NA CIDADE DE GOIÂNIA/GO

Magno Emerson Barbosa

Instituto de Estudos Socioambientais –IESA/UFG
magno_geo@hotmail.com

Keila Alves de Campos Nunes

Instituto de Estudos Socioambientais –IESA/UFG
keila.alves7@gmail.com

Resumo: Espacializar a prática educativa sobre o ensino de Geografia é uma oportunidade de abrir a imaginação espacial à esfera de possibilidades que a simultaneidade característica do espaço possibilita a partir do uso de Geotecnologias. O presente trabalho propõe pensar as possibilidades que a Web Cartografia e o software Google Earth Pro, apresentam para o processo de ensino e aprendizagem. A partir do uso das geotecnologias estruturamos duas propostas para se trabalhar com o conteúdo específico de bacias hidrográficas numa escala local em uma perspectiva de compreensão dos elementos/conteúdos/conceitos sobre as bacias hidrográficas no município de Goiânia.

Palavras-chave: Geotecnologias; Bacias Hidrográficas; Ensino de Geografia

INTRODUÇÃO

Vivenciamos o período de uma sociedade globalizada e cada vez mais enviesada nas técnicas, sendo que esta exerce uma influência direta na vida social, econômica, política e cultural das pessoas. Tem provocado transformações na ciência geográfica, na educação, nos professores e, conseqüentemente, processo de ensino e aprendizagem de Geografia. Estas tecnologias tem possibilitado uma maior rapidez no tratamento dos dados, na capacidade de observação do espaço, tanto espacial quanto temporal acerca das mudanças que se observa na superfície da Terra.

Entretanto o uso da técnica, não exclui o conhecimento específico do conteúdo a ser trabalhado. O domínio dos conteúdos específicos proporciona êxito no processo ensino e aprendizagem, pois, ao ter pleno domínio do conteúdo específico, o professor amplia seus horizontes, suas possibilidades de intervenções, discussões e debates em sala de aula, ao mesmo tempo em que a deficiência do conteúdo específico de sua

ciência ou disciplina o restringe, o limita e o impossibilita de desempenhar com sucesso sua atividade docente.

O Conhecimento Tecnológico Pedagógico é a capacidade de o professor ensinar juntamente com alguma tecnologia com fins pedagógicos e ter a capacidade também de perceber o que o aluno deixaria ou aprenderia com a utilização de uma determinada tecnologia. Ou seja, refere-se à capacidade com que conteúdos são expostos por meio da tecnologia. Aos professores, o domínio conteúdo é essencial para conseguir apropriar-se de ferramentas que poderão potencializar o ensino e o aprendizado de determinado assunto.

O uso das geotecnologias e o papel de qualquer entidade de ensino – e dos professores –, nesse sentido, tem uma função social, a promoção do desenvolvimento cognitivo dos sujeitos por meio dos conteúdos, além da formação de sua personalidade por meio da organização da atividade de aprendizagem, o que torna importante a figura do professor e sua intervenção e mediação pedagógico-didática das relações dos sujeitos (alunos) com os objetos de conhecimento.

Desta forma, trabalhamos no desenvolvimento de uma proposta didática que articule o conhecimento específico e o conhecimento tecnológico pedagógico por meio de geotecnologias para o ensino do conteúdo de bacias hidrográficas.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre as geotecnologias no ensino de geografia, tendo como referência de aplicação os conceitos de paisagem e bacia hidrográfica.

Realizamos o levantamento de instrumentos e alguns produtos tecnológicos em Web Cartografia e do Google Earth Pro(tabela 1), para a verificação da possibilidade de se trabalhar com conteúdos de ciclo hidrológico, uso e apropriação do meio físico, urbanização, impactos ambientais e suas possibilidades no processo de ensino de geografia;

Tabela 1 – Plataformas on-line que oferecem suporte de Web Cartografia

a)	BDE/GOiás – Banco de Dados Estatísticos do Estado de Goiás e o SIG – Sistema de Informações Geográficas.	http://www.sieg.go.gov.br/
b)	O Mapa Interativo é uma plataforma de pesquisa desenvolvida para disponibilizar dados raster e dados vetoriais produzidos pelo Laboratório de Processamento de Imagens e Geoprocessamento (Lapig).	http://maps.lapig.iesa.ufg.br/lapig.html
c)	Mapa Urbano Básico Digital de Goiânia – MUBDG.	http://portalmapa.goiania.go.gov.br/mapafacil/
d)	Centro de Previsão de Tempo e Estudos Climáticos – CEPTEC	http://www.cptec.inpe.br/

E finalizamos com a sistematização de uma proposta de ensino que versa sobre o uso das geotecnologias aplicadas no ensino do conteúdo de bacias hidrográficas a partir da identificação e mapeamento de elementos de composição da bacia hidrográfica, reconhecimento de campo por mapeamento de impactos e problemas ambientais no município de Goiânia.

RESULTADOS

Existem diversos softwares que podem ser instrumentos para a produção de conhecimento geográfico no ensino de geografia a exemplo do: Google Earth, Coogles-Maps e Google Street View; Qgis; ArcGis; Global Weather; Stat Planet; gvSIG; 360 Cities; Seterra; Daylight Chart; Marble; Sun Times; Therion; GreenfishReliefMapGenerator; ATR– Geográfica, entre outros.

Para Barbosa (2012), os sítios eletrônicos e softwares apresentam um grande potencial de informações geográficas que basicamente são desconhecidos da maioria dos professores investigados em sua pesquisa. Para o autor, o desafio é que os professores de Geografia na sua prática cotidiana façam uso desses recursos, adequando-os aos contextos onde atuam, mas para além do simples uso e das vantagens gráficas e de multimídias, o enfoque do seu uso esteja em proporcionar o raciocínio geográfico nos sujeitos do ensino independentemente da plataforma utilizada.

Considerando que em muitos desses recursos, a localização espacial é base de diversas informações sociais, visto que nada acontece fora do espaço. Quanto a localidade, movimento e dinamicidade entendemos que as possibilidades de utilização tais recursos são inúmeras e podem abranger diversos campos do saber produzindo conhecimento ou prestando algum tipo de serviço à comunidade em geral.

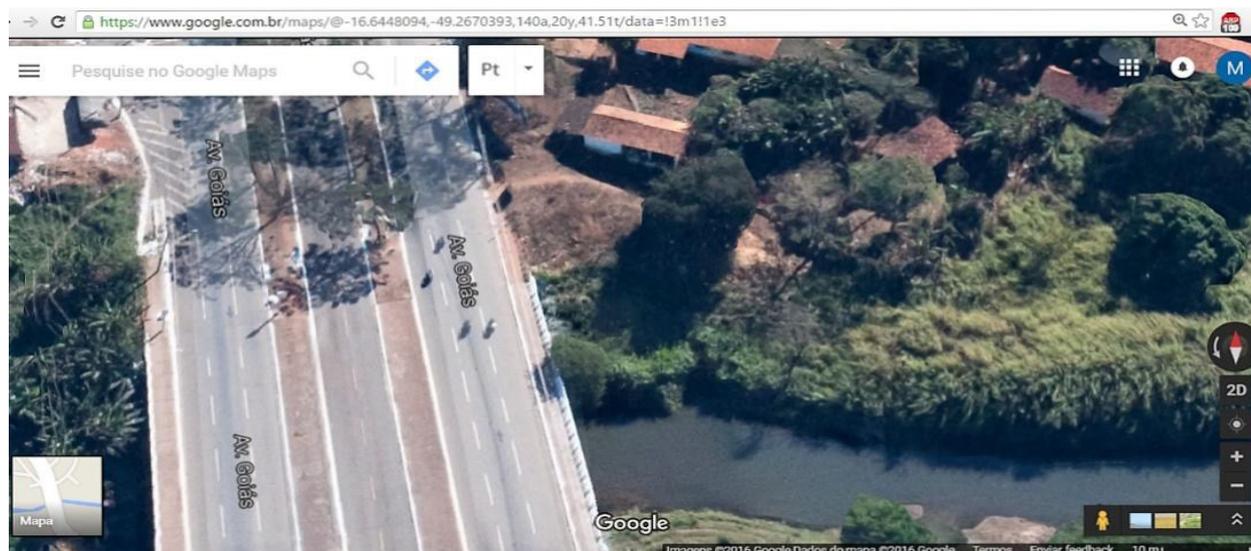
Desta forma buscamos identificar recursos de sistemas de informação geográfica e de geoprocessamento que tenham possibilidades de uso na mediação didática de Geografia, tendo como enfoque dos conteúdos de bacias hidrográficas no município de Goiânia. A proposta didática construída visa promover o uso de geotecnologias aliado ao conhecimento específico do conteúdo em uma perspectiva de análise crítica. Para isso utilizamos recursos da WEB cartografia, como o Google Earth e outros sítios.

O Google Earth Pro possibilita a representação em três perspectivas distintas: satélite, mapa e terreno. Sendo respectivamente integrado em três funcionalidades, o Google Earth, o Google Maps (extensão web) e o Google Street View. Em cada um destes modos estão carregados de elementos que caberá o professor definir o que mais se adequa aos seus objetivos de ensino, incidindo numa importante variável que é a escala. Pois dependendo da escala pode se observar desde a vegetação, formas de uso do solo, áreas urbanizadas até perspectivas mais detalhadas como imagens de um bairro, ruas, avenidas, comércios, residências etc.

O Google Street View, por exemplo, permite identificar e relacionar elementos naturais e socioeconômicos presentes na paisagem. Assim como, ocupações em áreas de risco que encontram-se fora da regulamentação do Código Florestal. A proximidade de uma residência a margem de rios podem incorrer em diversos problemas: assoreamento, inundações, desmatamento, contaminação, entre outros. Desta forma, o Google Street View possibilita a realizações de trajetos, ou mesmo de atividade de “campo” numa perspectiva virtual, uma vez que a plataforma permite olhares de 360 graus na cidade e em diversos outros pontos pelo mundo.

Para ter acesso as funcionalidades do Google Street View basta arrastar o marcador (símbolo que representa uma pessoa no canto inferior da página) para o local na imagem em que se deseja obter uma visão em 360 graus (Imagem 4). Pode-se acessar diretamente pelo endereço: <https://www.google.com/maps/streetview/>, ou diretamente pelo software Google Earth Pro, que apresentam as mesmas funcionalidades. A partir disso é possível realizar verificações detalhadas do terreno, em diversos tipos de escala.

Imagem 1 – Setor Urias Magalhães, Goiânia/GO



Fonte: Google Street View, 2016.

Na imagem acima foi identificado, residências edificadas em áreas de risco ambiental dado a proximidade ao leito do Rio Meia Ponte (Goiânia/GO). A partir do aplicativo é fácil demonstrar situações no contexto urbano que demonstram processos em áreas de riscos. Neste caso uma habitação à margem do Rio Meia Ponte. A partir das paisagens registradas a problematização junto aos alunos é fundamental para se compreender a forma de ocupação do território urbano. Temas como especulação imobiliária, falta de fiscalização, desigualdade social, poluição e má conservação dos recursos hídricos podem ser aliadas nesse contexto.

Desta forma, uma possibilidade de se tratar o problema, a partir de uma condição inicial, é conscientizar sobre a realidade. A legislação direciona o uso e a ocupação do território, pois ao ser realizada com base nos conhecimentos científicos, ela considera a integração dos elementos que compõem o ambiente e suas inter-relações, objetivando garanti-las, pautando-se nas discussões sobre o direito coletivo e o direito ao ambiente dos cidadãos.

Na proposta didática desenvolvida, temos como ponto de partida o município de Goiânia, mas acredita-se que a proposta possa servir para a problematização de outros espaços e de elementos que propiciem a criatividade nas práticas de ensino de Geografia.

As propostas tem como objetivo instigar o interesse do ensino de geografia a partir das geotecnologias, propiciando diferentes formas de abordagem das bacias hidrográficas, apresentar as possibilidades que software Google Earth Pro e da Web Cartografia para a instrumentalização e compreensão dos elementos que compõe as bacias hidrográficas e o seu ensino e identificar impactos socioambientais em bacias hidrográficas no município de Goiânia a partir das geotecnologias. O recurso primordial para o desenvolvimento das atividades é um laboratório de informática com acesso a internet.

PROPOSTA 1:

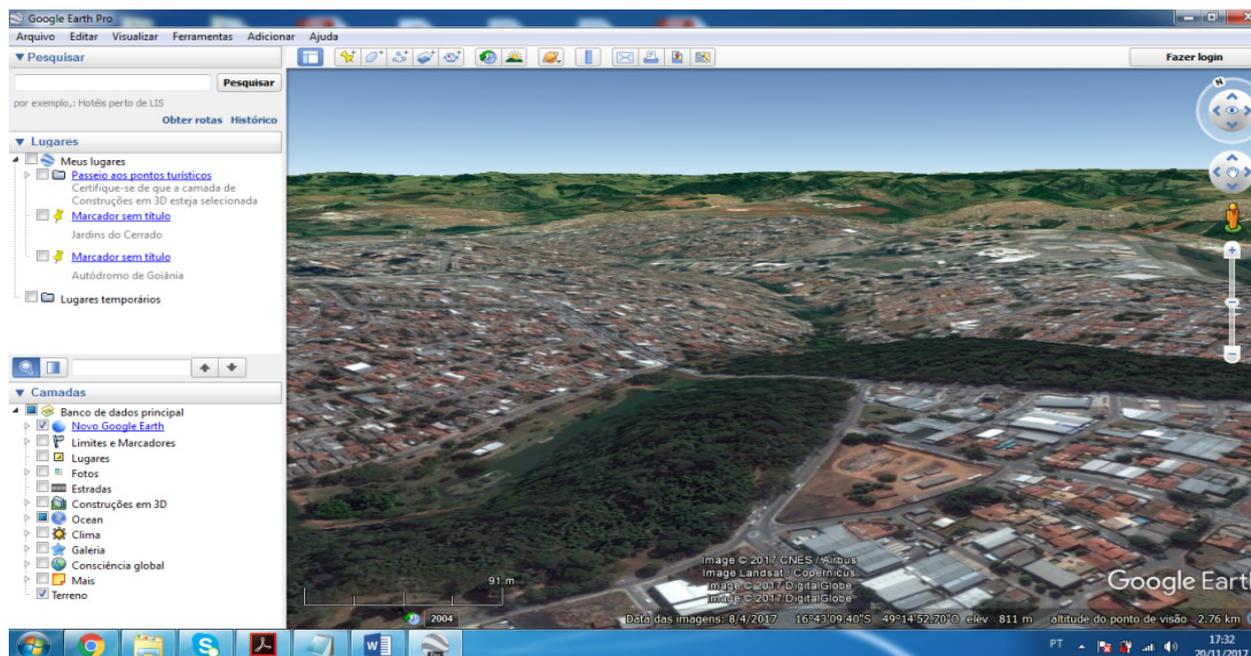
AS BACIAS HIDROGRÁFICAS E AS GEOTECNOLOGIAS

1. Oriente os alunos a acessarem o site do SIEG (<http://www.sieg.go.gov.br/>) para realizar o download dos arquivos KML disponível no canto esquerdo da página. Solicite que baixem o arquivo de drenagem para obter uma representação dos cursos d'água. Essa atividade poderá ser associada para o modo de configuração das bacias hidrográficas no Estado de Goiás, e posteriormente realizada na escala dos municípios. Após o download do arquivo você indicará que os alunos abram o Google Earth Pro e vá às opções "Arquivo" e selecione "Abrir" para acessar o arquivo baixado no SIEG;

2. Em seguida poderá ser trabalhado com os alunos os padrões de drenagem superficial (dendrítico, treliça, radial etc.), associando as características geológicas e de relevo. Na sequência, é importante que se trabalhe conceitos importantes que constituem a dinâmica de uma bacia hidrográfica como: vertentes que atribuem a declividade do terreno, cobertura superficial, uso do solo, entre outros. O arquivo kml carregado permite a demonstração dos principais cursos d'água no Estado de Goiás, no entanto, as redes de drenagem em menor escala não foram representadas. É importante que os alunos compreendam o funcionamento sistêmico dos escoamentos superficiais, assim como o força gravitacional como essencial mecanismo de organização hidrológica. Um importante comando pode ser ativado para melhor representação da altimetria do terreno. Para uma melhor visualização das áreas baixas e sua maior concentração de fluxos hídricos. Portanto, solicite aos alunos acessarem a opção "Ferramentas", em seguida "Opções", abrirá uma janela. Na opção "Terreno" acrescente o numeral 3 (valor máximo) para ampliação da superfície. Finalize confirmando o comando em "Ok".

3. Solicitar que os alunos que aproximem o zoom para a realidade pretendida, verificando sub-bacias na cidade de Goiânia. Esta ferramenta de ampliação do terreno será muito útil para a verificação do funcionamento das bacias hidrográficas, em suas variadas escalas, desde a compreensão do deslocamento gravitacional da água para terrenos mais baixos, a proximidade do lençol freático devido o maior desgaste a partir da drenagem e de áreas suscetíveis a alagamento, pois possibilita a representação em 3D do terreno.

Imagem 2 – Sub-Bacia Jardim Botânico



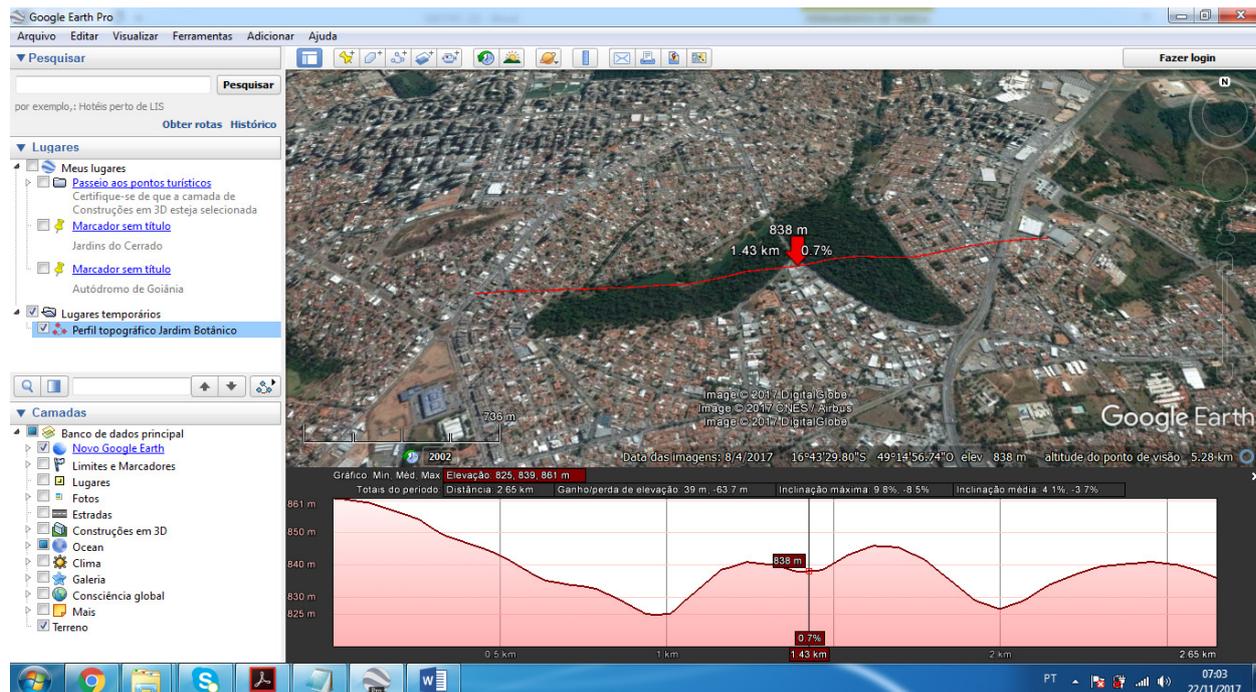
Fonte: Google Earth, 2018.

4. Conceitos fundamentais para a compreensão das bacias hidrográficas podem ser trabalhados. Tal como o divisor d'água, que se refere à linha ou área separadora de águas pluviais (da chuva), ou mesmo as superfícies planas próximas aos leitos dos cursos d'água, que são inundadas por ocasião das cheias, essas superfícies podem ser denominadas de planícies de inundação. Outra ferramenta útil a esse processo de ensino é a função "Perfil de elevação". Primeiramente é necessário traçar uma linha sobre a área que se pretende analisar. Na opção "Régua" delimite um traçado superficial sobre a rede de drenagem.

5. Solicite aos alunos salvar o traçado superficial e denominar um nome (Ex.: perfil topográfico Jardim Botânico). Após realizado esse comando irá aparecer ao lado esquerdo do Google Earth Pro uma opção que permite ativar ou desativar a linha desenhada. Desta forma, peça aos alunos a clicarem com o botão auxiliar do mouse sobre essa opção gerada e clicarem na opção "Mostrar perfil de elevação".

Com isso será possível gerar o perfil topográfico da rede de drenagem escolhida, com dados altimétricos e de extensão, permitindo problematizações, verificações e análises. Todo o processo poderá ser salvo caso os processos não sejam finalizados no momento destinado.

Imagem 3 – Perfil Topográfico Jardim Botânico



Fonte: Google Earth, 2018.

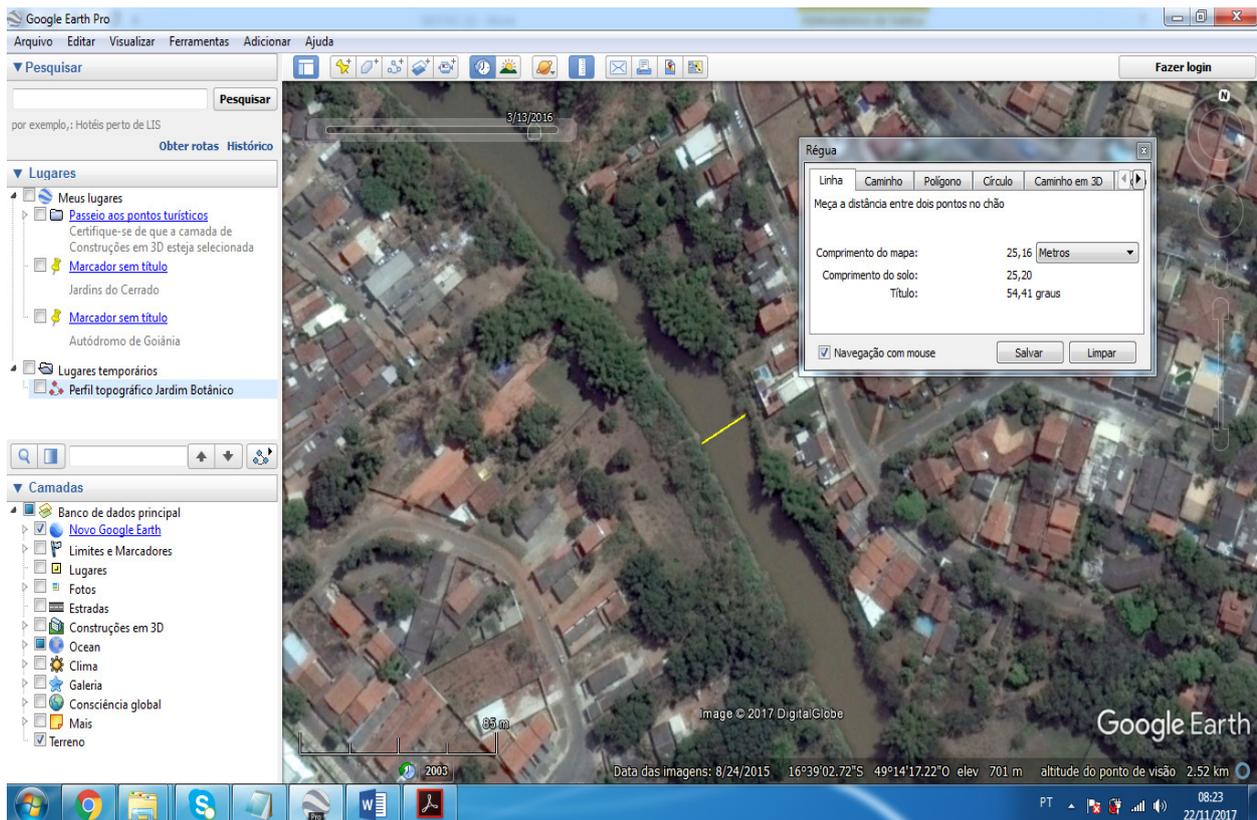
PROPOSTA 2: VERIFICAÇÕES DE ÁREAS DE RISCO E AS GEOTECNOLOGIAS

Após o trabalho de compreensão dos conceitos fundamentais das bacias hidrográficas. Seus mecanismos e dinâmicas serão realizadas aplicações destes no Google Earth Pro para identificar áreas de risco, ou seja, aquelas muito próximas as vertentes de maior inclinação e de áreas de inundação periódica.

1. Com a mesma função “Régua” da proposta anterior será realizada a medição dos leitos d’água, para verificar se eles se enquadram a legislação ambiental brasileira. Solicite aos alunos buscarem próximo à sua escola e/ou residência redes de drenagem. Após isso realize conjuntamente a medição do leito principal da sub-bacia escolhida. Um detalhe importante é que a legislação prevê que a margem a ser considerada para conservação da mata ciliar refere-se aos períodos de cheias. Assim, o Google Earth Pro permite a seleção das imagens de satélites por períodos. Nas áreas de Cerrados um bom momento de verificação de períodos de intensidade pluviométrica é no primeiro trimestre anual. Consequentemente, o nível de recarga hídrica do lençol freático aumenta, permitindo que os cursos d’água apresentem maior índice de volume e vazão. O Google Earth permite selecionar dados temporais, assim oriente seus alunos a buscarem períodos próximos entre os meses de Janeiro, Fevereiro e Março. Na opção “Mostrar imagens históricas” no canto superior esquerdo e ajuste a linha do tempo para o período pretendido.

2. Selecionado o período em que a ocorrência de chuva é maior para as áreas de Cerrados. Poderá ser medida a largura do leito e das APPs. Você poderá solicitar aos alunos adicionarem marcadores em áreas que estão suscetíveis a inundações. A metragem da grande maioria dos cursos d'água em Goiás é de no máximo 10 metros de largura. O que de certa forma, podemos generalizar que a grande maioria da rede de drenagem do território deve conter 30 metros de vegetação conservada para a garantia da qualidade e diminuição de movimentações do solo (erosões e assoreamentos).

Imagem 3 – Cálculo do leito do Rio



Fonte: Google Earth, 2018.

4. Ative a função “Marcadores” para adicionar um ponto que representará o local exato do fenômeno e logo em seguida salve as imagens para composição de um painel digital que apresentará os espaços críticos de ocupação, uso inapropriado do solo que foram identificados.

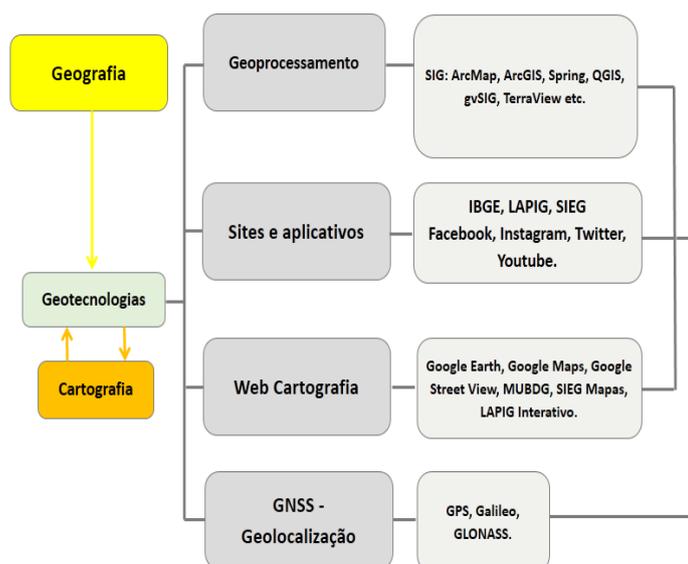
As atividades desenvolvidas nas duas propostas apontam para a construção conceitual e crítica do fenômeno estudado. Na primeira proposta conseguimos por meio dos recursos da geotecnologia explorar visualmente os conceitos de bacias hidrográficas, desde os padrões de drenagem, a topografia do terreno, compreender suas feições, o que é uma vertente, o que é um divisor de águas, entre outros.

A segunda proposta complementa a primeira em um sentido mais crítico, ao propor aos alunos identificar a ocupação de áreas com características de espaços que oferecem risco ambiental a partir dos conceitos anteriormente tratados, que se bem trabalhados pelo professor podem ampliar a compreensão sobre diversos fenômenos, como inundações, a decomposição do substrato rochoso, os deslizamentos entre outros eventos que são comumente tratados em telejornais da nossa cidade, e que alguns alunos podem não ter o entendimento da amplitude desses acontecimentos.

DISCUSSÕES

A geotecnologia aparece dentro da Geografia enquanto área de conhecimento, no campo da geomática ligada quase sempre à cartografia e suas variações: cartografia digital, web cartografia, softwares de processamento de dados etc. como verificamos alguns exemplos no esquema abaixo (Figura 1):

Figura 1 – Exemplos de correlação das geotecnologias e suas vertentes



Elaboração: OLIVEIRA, 2017

Porém, para que ela cumpra o seu papel enquanto recurso didático no ensino de Geografia pensamos que ela pode e deve, também, assumir o papel de instrumento que possibilite o pensar geográfico.

É possível observar que as geotecnologias potencializam a análise dos dados espaciais, pois viabilizam diversos tipos de representações do espaço conforme a necessidade de cada aula. Contudo, este recurso não descarta a figura do professor, e ainda, não basta que o professor seja um mero “operante” das geotecnologias. Este tipo de professor denominado por Libâneo (1994) de professor-técnico é apresentado como

aquele que se preocupa apenas com o lado operacional e prático da sua matéria, e não cumpre o seu papel no processo de ensino aprendizagem.

Como apontamos acima é preciso interpretar os mapas, os dados, as informações provenientes das geotecnologias. É preciso que haja intencionalidade na forma como os conteúdos vão ser trabalhados, de maneira a viabilizar uma reflexão crítica deles por parte dos alunos.

Convém ressaltar que as geotecnologias, na universidade e na rede básica de ensino, ultrapassam a aplicação da técnica em si, ou seja, o professor não deveria aprender somente a utilizar os softwares de tratamento de dados (Qgis, ArcGis etc.), ainda que o domínio destes podem ser de grande proveito. Entendemos que o uso de softwares deveria ser um recurso didático na formação inicial docente tornando-se posteriormente instrumento para a prática docente.

REFERÊNCIAS

AJÓN, A.; BACHMANN, L.; SOUTO, p. El reto de enseñar problemas ambientales desde la complejidad: experiencias en el marco de un proyecto de investigación-acción en Buenos Aires. In: FERNÁNDEZ CASO et al. (Org.). **Didáctica de la geografía: prácticas escolares y formación de profesores**. Buenos Aires: Biblos, 2014.

BARBOSA, M. E. **Os meandros das concepções de ambiente no ensino de geografia: a perspectiva teórica-conceitual do professor e do livro didático**. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.

CAVALCANTI, L (ORG. et al.). **Bacias Hidrográficas da região metropolitana de Goiânia**. Goiânia: Editora Vieira, 2009.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

ROQUE ASCENÇÃO, V. de O. R. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do ensino fundamental**. 2009. Tese (doutorado) – Departamento de Geografia, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.



A IMPORTANTE PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES NA CRIAÇÃO DO CONSELHO NACIONAL E REGIONAL DE GEOGRAFIA NO BRASIL

Sebastião José de Santana

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Geografia,
Universidade Federal de Goiás / Regional Catalão.
Sebah138@yahoo.com.br

Patrícia Francisca de Matos

Dra. do Curso de Geografia e do Curso de Mestrado
em Geografia da FACIP/UFU.
Colaboradora do Mestrado em Geografia da
Universidade Federal de Goiás – Catalão/ GO.
patriciafmatos@yahoo.com.br

Resumo: O Conselho Nacional de Geografia foi instituído enquanto expressão do caráter estratégico da geografia ao tempo do Estado Novo. Sua duração perdurou por trinta anos configurando um marco na produção geográfica do Brasil. Sua história se confunde com a própria historicidade brasileira, pois os registros das primeiras ações no país, contado pelos neófitos do conhecimento geográfico mostram quão significativas foram às informações. Com o passar dos anos, inegavelmente, há uma tendência progressiva de crescimento e valorização dos Geógrafos. Portanto, este estudo objetiva compreender a importância do que foi o Conselho Nacional de Geografia na história do Brasil, para, a partir desta fase instaurar processo de reinstituição do referido Conselho, outrora desativado. Para atender o objetivo proposto, serão utilizados os seguintes procedimentos e técnicas: a) pesquisa teórica sobre a história do extinto Conselho Nacional de Geografia que muito contribuiu na formação e desenvolvimento da Geografia no país; b) levantamento de dados histórico-geográfico da criação e evolução deste conselho.

Palavras-chave: Geografia, Brasil, Conselho.

INTRODUÇÃO

A Geografia no Brasil tem antecedentes que evoluíram muito significativamente nos últimos tempos. Sua história se confunde com a própria historicidade brasileira, pois os registros das primeiras ações no país, contado pelos seus neófitos do conhecimento geográfico mostram quão significativas foram às informações. Passados os tempos e com as novas técnicas de informações que se somam àquelas que já se haviam firmados como de grande interesse para a geografia, até que se começou a impor como uma especialidade. Portanto, seu ensino passou a ocupar espaço importante no domínio do conhecimento.

A instituição das faculdades de filosofia, ciências e letras e a criação dos cursos de Geografia e de História foi que a individualidade do conhecimento e de sua espe-

cialidade se consolidou entre nós. E quase que simultaneamente, a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 1934) – que é um instituto público da administração federal brasileira, cujo fundador e grande incentivador foi o estatístico Mário Augusto Teixeira de Freitas – tivemos a criação da Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), fundada por Pierre Deffontaines, 1934, em São Paulo, no mesmo ano em que se iniciavam os cursos de Geografia e História na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCL/USP).

Com estas instituições, o ganho histórico se dava à Geografia, a qual já estava considerada como tal, pois havia estabelecido seus objetivos e métodos próprios. Onde o objeto era para todo sempre o fato geográfico, identificado por seus caracteres próprios, ligados ao conhecimento de síntese com outras ciências, como a Geologia, a Botânica, a Meteorologia e a Sociologia. Entretanto, essa ligação científica exigia certos cuidados, principalmente o de não se confundir com a natureza intrínseca desses conhecimentos. Cabia distinguir nitidamente a participação delas na Geografia, mas, sem invadir seus próprios domínios.

Os eventos promovidos pela Associação de Geógrafos Brasileiros (AGB) e outras entidades reúnem milhares de participantes não só geógrafos como também especialistas de disciplinas afins e estudantes. Essa relação de produção acadêmica com a geografia realça a importância deste profissional no planejamento da sociedade, com as contribuições acadêmicas que muito tem alterado os rumos do desenvolvimento social, ambiental e político. Portanto, se faz necessário uma discussão mais ampla sobre o papel e a representatividade desta categoria, com uma entidade que a represente – o Conselho Nacional de Geografia.

Com o passar dos anos, inegavelmente, há uma tendência progressiva de crescimento e valorização dos Geógrafos. O “mercado” começa a perceber a nossa importância no momento em que nossas atribuições tornam-se fundamentais no desenvolvimento de setores técnicos e de pesquisas antes restritas a outras áreas. Mas, a partir da inserção gradual dos Geógrafos nestas organizações o reconhecimento das atividades desenvolvidas vai adquirindo força e a repercussão do trabalho realizado torna-se significativa.

OBJETIVO

Compreender a importância do que foi o Conselho Nacional de Geografia na história do Brasil, para, a partir desta fase instaurar processo de reinstauração do referido Conselho no Brasil.

METODOLOGIA

Metodologicamente, este estudo terá a seguinte estruturação: analisar-se-á na primeira sessão os primórdios do referido Conselho, o qual fazia papel de governo, junto ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, ao menos no que se refere ao aspecto propriamente técnico de sua atuação.

Num segundo momento, o debate abarcará a formação do profissional de Geografia que deve estar referida a dois momentos: 1) a habilitação formal em licenciatura, onde a formação estará restrita à duração do curso com finalidade acadêmica; 2) a formação do profissional bacharel. Após este debate teremos um instrumento de análise para reinstituição do almejado Conselho Nacional de Geografia (CNG) para nossa categoria, num futuro próximo.

Dentre os procedimentos metodológicos serão utilizados: a) pesquisa teórica sobre a criação e o papel do Conselho Nacional de Geografia, junto ao órgão governamental; b) Levantamento de dados histórico-geográficos referentes à recriação do referido órgão representativo da categoria para os profissionais da atualidade.

DISCUSSÃO: ANTECEDENTES HISTÓRICOS DO CONSELHO NACIONAL DE GEOGRAFIA E AS DISCURSÕES PARA SUA INSTITUIÇÃO

Houve um tempo que existia no Brasil um conselho para a geografia, onde sua história nos revela a participação ativa desta entidade na historicidade deste país, com papel decisivo em tomada de decisão, e tudo inicia na fase final da Primeira República, quando Teixeira de Freitas assume a Diretoria de Informações, Estatística e Divulgação no novíssimo Ministério da Educação e Saúde Pública (1931). Foi um marco na história das estatísticas de educação e marcaria fortemente a atividade estatística brasileira, pois faria emergir em caráter efetivo, a tão sonhada cooperação federativa, pela qual as três esferas políticas (federal, estadual e municipal) uniam seus esforços.

Teixeira de Freitas (1931) organiza por definitivo a atividade estatística no Brasil, o qual tem como alvo a questão da obrigação da prestação de informações aos órgãos federais por parte dos “donos” dos registros administrativos, nos estados e nos municípios. Por fim, em início de 1932 entrega ao ministro alentado relatório de avaliação da atividade estatística brasileira, propondo uma profunda mudança. Propõe de pronto formar o Instituto Nacional de Estatística e Cartografia – INEC, encarregada de promover atividade estatística integral, uniforme e sistemática.

Sob a nomenclatura “cartografia”, a que chama também de “cartografia geográfica”, pretende, entre vários pontos, aprimorar a atividade estatística, ao tempo da coleta, pela divisão do território; e, ao final, quando da divulgação dos resultados, pela elaboração de cartogramas; mas quer mais: realizar estudos geográficos (físicos e políticos). Pois essa associação da cartografia

com a estatística, entre outros pontos, causará polêmica, e provocará reações contra (IBGE, 2014. p. 80).

Entretanto, tal instituto não foi adiante, devido posicionamento contrário dos órgãos: da Fazenda, na pessoa do senhor Ministro Oswaldo Aranha; do Trabalho, cujo ministro Salgado Filho se coloca contra a extinção da Diretoria Geral de Estatística para o novo Instituto; e Maciel Filho, da Justiça, sendo divergente à vinculação do Instituto ao presidente da República. A partir destas controvérsias, surge o Instituto Nacional de Estatística – INE, sem a cartografia, instalada em 29 de maio de 1936. Data essa que pertence ao Instituto de Estatística e não à Geografia, pois o dia de instituição do conselho desta última se dará mais adiante.

Finalmente, em 29 de maio de 1936, perante Getúlio Vargas, no Palácio do Catete, assume a direção máxima do Instituto. O presidente da República disse do seu apreço ao novo Instituto, tanto que lhe dava seu ministro (Macedo Soares, que era também seu Chanceler) e sua casa (referindo-se ao Palácio do Catete) (IBGE, 2014. p. 83).

Com isso, Teixeira de Freitas que logo introduz, com apoio de Juarez Távora, na estrutura da Diretoria de Estatística da Produção, do Ministério da Agricultura, uma seção de Estatística Territorial, onde receberá forte apoio do engenheiro Christovam Leite de Castro para elaborar a matriz do futuro Conselho Nacional de Geografia – CNG sob dois aspectos importantes:

O ano de 1933 foi nesse particular de acentuada significação, devido a dois fatos expressivos: um, a criação do serviço federal de estatística territorial; outro, a constituição da Comissão interministerial encarregada da elaboração do projeto de organização do sistema estatístico brasileiro (GEOGRAFIA, 1938, p.11).

Tal projeto traz um programa tão extenso e tão intenso que, na sua rota de realizações, não poderia permanecer na situação contingente e limitada de uma dependência ministerial de segunda ordem. Tal progresso se efetuou e o Governo, reconhecendo a necessidade de fortalecer aquele órgão da administração federal, transformou a Secção de Estatística Territorial em uma repartição autônoma, subordinada ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, com o nome de Serviço de Coordenação Geográfica, tendo no topo da direção superior do Instituto o Conselho Nacional de Estatística – CNE (IBGE, 2014. p. 82).

Contudo, nas dependências internas do Instituto firmava-se uma união entre a Geografia e a Estatística, conjugando-se o conhecimento da terra com o da atividade humana, para benefício da Estatística que necessita dos elementos geográficos para bem interpretar os seus valores numéricos, para aperfeiçoamento da Geografia que, na sua conceituação moderna, tanto se preocupa com a atitude do Homem. A união entre

essas duas ciências vai repercutir num decisivo passo à aproximação do Brasil à União Geográfica Internacional – UGI, órgão de extrema importância para a geografia mundial.

Após o término dos trabalhos da Convenção Nacional de Estatística, foram encaminhadas ao então Ministro das Relações Exteriores e Presidente do IBGE, Macedo Soares, as resoluções da Convenção Nacional de Estatística, onde constava a necessidade de melhor articulação entre os trabalhos de natureza estatística e geográfica. Juntamente com as resoluções, foi entregue ao Ministro carta do Prof. Pierre Deffontaines na qual apelava para a efetivação da adesão do Brasil à UGI (EVANGELISTA, 2005 p.2).

É nessa aproximação entre as duas ciências que, com a aprovação do Presidente Vargas, se instalará uma comissão com as figuras mais representativas da cultura geográfica brasileira – Orlando Valverde, Christovam Leite de Castro, Fábio de Macedo Soares Guimaraes, Nilo Bernardes e Walter Egler, os quais se reuniram no Palácio do Itamaraty, com o estímulo de apresentarem sugestões para a constituição de um organismo nacional de Geografia, destinado a promover a coordenação das atividades geográficas no Brasil.

Nestas reuniões, realizadas em fins de outubro e início de novembro de 1936, surgiu a proposta de criação do Conselho Brasileiro de Geografia. Esta proposta foi encaminhada ao Presidente da República que, ao analisar o pensamento concreto dos maiores expoentes da geografia nacional sobre a constituição do órgão geográfico oficial, determina:

A 24 de março de 1937, foi baixado o decreto nº 1.527, que institui o Conselho Brasileiro de Geografia incorporado ao Instituto Nacional de Estatística, autoriza a sua adesão à União Geográfica Internacional e dá outras providências (GEOGRAFIA, 1938, p.15).

Nesta fase, há necessidade de separação dos Conselhos, um, o de Estatística, originário, outro, o de Geografia, incorporado um ano após, manter-se na mesma denominação. Era preciso modificar o que outrora era chamado de Instituto para enunciar com justeza e integridade as suas atribuições à nova terminologia.

Assim fez o Governo Federal que, com o decreto nº 218, de 26 de Janeiro de 1938, denominou-o "Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística" (GEOGRAFIA, 1938, p.16) e também, para fins de uniformização de nomenclatura, passou a ser chamado de nacional tais Conselhos, passando o Conselho Brasileiro de Geografia, criado pelo decreto nº 1.527, de 24 de Março de 1937, a trazer o nome atual de Conselho Nacional de Geografia.

Outra medida de grande alcance para fortalecer a identidade coletiva e o engajamento da comunidade de funcionários foi a criação do “dia do ibgeano”. Não por acaso, a data seria associada ao mesmo 29 de maio, “dia do estatístico” e “dia do geógrafo” (SENRA, 2009. p.160).

Em resumo a gênese do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE ocorre em três etapas: primeira, a partir da proposta de criação do Instituto Nacional de Estatística e Cartografia – INEC, que não vingou; segunda, pela criação efetiva do Instituto Nacional de Estatística – INE que, num último momento, irá mudar de nome sendo o atual IBGE, uma simples mudança de sigla, já que em sua essência nada se altera. E por último, outro conselho de grande importância à origem daquele órgão foi a criação, em 1937 do Conselho Nacional de Geografia.

Em termos formais, a criação do IBGE foi antecedida pela formação do Instituto Nacional de Estatística em 1934, e respectiva instalação definitiva em maio de 1936 com o nome Conselho Nacional de Estatística no intuito de organizar os dados disponíveis em bases censitárias, assim como coordenar as futuras atividades voltadas para a captação de dados no Brasil. Outro órgão importante na formação do IBGE foi a criação, em 1937, do Conselho Nacional de Geografia que junto ao conselho anterior geraram aquele instituto. Nesta época, o IBGE encontrava-se diretamente subordinado à presidência da República (EVANGELISTA, 2005 p.3).

Portanto, a criação do Conselho de Geografia foi efetivada pelo Governo Federal, influenciado, principalmente, pela argumentação convincente do respeitável Mário Augusto Teixeira de Freitas. O Decreto nº 1.527 instituiu o Conselho incorporado ao Instituto Nacional de Estatística, órgão coordenador das atividades estatísticas brasileiras; com isso, o Instituto completou a sua organização como responsável pelos destinos da Geografia e da Estatística do Brasil, tal como Teixeira de Freitas idealizara, desde os primórdios da concepção do Instituto, em 1931 (CASTRO, 1990, p. 513).

Considerando, o pronunciamento da Junta Executiva do Instituto Nacional de Estatística, aprovando unanimemente a incorporação do Conselho Brasileiro de Geografia ao Instituto decreta:

Art. 1º Fica instituído o Conselho Brasileiro de Geografia, incorporado ao Instituto Nacional de Estatística o destinado a reunir e coordenar, com a colaboração do Ministério da Educação e Saúde, os estudos sobre a Geografia do Brasil e a promover a articulação dos Serviços oficiais (federais, estaduais e municipais), instituições particulares e dos profissionais, que se ocupem de Geografia do Brasil no sentido de ativar e sistematizado do território pátrio (LEGISLATIVO, 1937. p.1).

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NOS TEMPOS DO CONSELHO

O ensino superior de Geografia no Brasil – a exemplo de outros países – teria surgido primeiramente, como disciplina escolar, ou seja, no ensino de nível secundário. A sua institucionalização no meio acadêmico, veio a ocorrer somente a partir da década de 1930, com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade

de São Paulo (FFCL/USP), em 1934, onde a geografia começou a se impor como uma especialidade, passando e seu ensino a ocupar espaço significativo no domínio do conhecimento.

Nesta mesma linha pedagógica, a contribuição de Jorge Zarur (1942) é valiosa para auferirmos o papel do Conselho Nacional de Geografia na uniformização cartográfica, na coordenação dos trabalhos geográficos e, em particular, na consagração de uma representação oficial do território brasileiro. Na geografia no curso secundário, esse autor afirma com precisão:

No Brasil, infelizmente, ainda não temos bons mapas murais didáticos, quer de geografia pátria, quer de geografia geral. Os professores lançam mão de mapas feitos e impressos no estrangeiro, quase sempre em língua francesa, apresentando graves erros linguísticos e geográficos quando tratam da geografia do Brasil. O Conselho Nacional de Geografia procura nesse movimento remediar nossa insuficiência nesse setor, resolvendo organizar, imprimir e distribuir pelas escolas coleções de mapas murais [físico, econômico, histórico, político e das regiões naturais], obedecendo a um plano didático, que aliasse a exatidão ao baixo preço (ZARUR, 1942, p. 17).

Também vale ressaltar a participação dos engenheiros no desenvolvimento da Geografia no Brasil. Isso se dá pelas vinculações com o conhecimento da geologia, os quais levaram ao um maior interesse, pelo menos de início, pela Geografia Física, notadamente, a Geomorfologia, mas logo, também às geografias Humana e Econômica. Assim, logo se constituiu a Seção de Estudos Geográficos, núcleo de formação das primeiras gerações de geógrafos formandos dentro do IBGE.

Além das referidas instituições, também data da década de 1930 a criação de órgãos tais como o Conselho Nacional de Geografia, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), os quais teriam contribuído através da publicação de pesquisas, para o ensino e a formação docente em Geografia em parceria com universidades dos Estados Unidos, onde alguns geógrafos foram contemplados com curso de mestrado e doutorado.

Os mais notáveis geógrafos do IBGE, Jorge Zarur, Fábio de Macedo Soares Guimarães, Orlando Valverde, José Veríssimo da Costa Pereira, Lúcio de Castro Soares e Lindalvo Bezerra, geógrafos de formação, foram indicados para o programa de mestrado e doutorado em Winsconsin, Northwestern e Chicago, universidades especializadas em estudos regionais voltados para o processo de ocupação do território (ALMEIDA, 2000, p. 113).

Nas décadas seguintes, a Geografia no Brasil veio se consolidando, disseminando-se no espaço acadêmico e científico. Nos anos de 1950, foram instituídas diversas faculdades de filosofia, com seus cursos de Geografia. Muitas dessas instituições foram, mais adiante, encampadas pelos governos estaduais ou federalizadas, nas décadas de 1960. A exemplo da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Rio Claro (atual Universidade

Estadual Paulista/ UNESP, campus de Rio Claro) e a Faculdade Catarinense de Filosofia (atual Universidade Federal de Santa Catarina).

A partir do Congresso de 1956 ensejou a formação de uma equipe e uma rede de contatos que se mostrou poderosa por quase vinte anos, mas não logrou o sucesso de gerar uma geração que sucedesse aquela que teve notória exposição na geografia brasileira. Misteriosamente, ao longo da década de 70 o Instituto de Geografia será extinto dentro do IBGE e o espaço destinado aos geógrafos diminuiu sensivelmente dentro deste órgão.

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL BACHAREL EM GEOGRAFIA EM TEMPOS RECENTES

A formação do profissional em geografia tem uma dupla habilitação para atuar no mercado profissional, seja a habilitação de bacharel ou a de licenciatura. Essa dupla formação é fundamental ao geógrafo, não podendo existir uma hierarquização ou mesmo dicotomização entre elas, pois ambas se complementam mutuamente. A formação do geógrafo deve contemplar a formação técnica e a função social. Estes dois aspectos possibilitarão a junção entre a fundamentação teórica e o exercício da prática na realização das atividades, cujas habilitações do bacharel em geógrafo são amparadas pela lei nº 6.664, de 26 de junho de 1979.

Art. 3º – É da competência do Geógrafo o exercício das seguintes atividades e funções a cargo da União, dos Estados, dos Territórios e dos Municípios, das entidades autárquicas ou de economia mista e particulares: I – reconhecimentos, levantamentos, estudos e pesquisas de caráter físico-geográfico, biogeográfico, antropogeográfico e geoeconômico e as realizadas nos campos gerais e especiais da Geografia, que se fizerem necessárias (BRASIL, 1979. p.1).

Atualmente, o órgão responsável para fiscalizar as atividades do geógrafo é o Conselho Regional de Engenharia, Arquitetura e Agronomia (CONFEA), onde o Bacharel formado em geografia para exercer sua profissão e atuar no mercado profissional para responder como geógrafo precisa ser credenciado nesse conselho. Por outro lado o formado na habilitação em licenciatura encontra a orientação do perfil do profissional em geografia através das definições realizadas pelo Ministério da Educação, onde o mesmo salienta que:

Compete ao Licenciado em Geografia ministrar aulas de Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental, Ensino médio e Superior; Realiza assessoria pedagógica na área de geografia e está capacitado para ministrar cursos de curta duração em temas pertinentes às áreas de estudos e afins à geografia; Desenvolve projetos de pesquisas em educação e ensino de Geografia e educação Brasileira. (BRASIL, 2017. p. 5)

Segundo Callai (2003), com relação à formação, especificamente, de bacharéis em Geografia não se pode priorizar a técnica em substituição do exercício da crítica e da criatividade. A técnica não deve ser desconsiderada, mas deve ser dado a ela o peso que ela merece no processo de formação, sem cair no erro de uma sobrevalorização da mesma em detrimento de um conjunto de saberes necessários à formação do geógrafo.

Portanto, o domínio das bases teórico-conceituais e metodológicas da Geografia e de seus instrumentos técnicos, os formandos deverão estar habilitados a realizar a análise das diferentes dinâmicas e situações do espaço geográfico, particularmente do meio construído urbano.

RESULTADO

Quero encerrar esse debate com uma passagem deixada por Leo Weibel em seu discurso de despedida do Brasil em 17 de agosto de 1950, quando ao final de sua palestra, assim expressava versando sobre o que ele teria aprendido no nosso país: “Felizmente o Brasil possui no Conselho Nacional de Geografia uma instituição, única no mundo, com possibilidade e técnicos para colocar a ciência geográfica a serviço da solução dos grandes problemas da nação”. (EVANGELISTA, 2012. p.2).

Ao assumirmos essa perspectiva histórica do outrora conselho de geografia, pode-se analisar a possibilidade de incorporar a geografia tanto licenciatura quanto bacharel dentro do mesmo Conselho, deixando claras as habilidades e competências de cada formação, para que ambas tenham o mesmo registro e amparo jurídico quanto à legislação que o institui.

Portanto, a (re)criação do Conselho de Geografia será efetivada com iniciativa de alguns, porém com o desejo de todos, influenciado, principalmente, pela argumentação convincente do respeitável Mário Augusto Teixeira de Freitas, que nos alude sobre a importância para os profissionais desta ciência, a existência deste conselho nos tempos atuais, onde se perde espaço no mercado de trabalho, para os novo curso criado na área ambiental, pelo Ministério da Educação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Roberto Schmidt de. **A Geografia e os geógrafos do IBGE no período 1938-1998.2000**. 712 f. Tese (Doutorado)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000.

BRASIL. Decreto no 97.434, de 5 de janeiro de 1989. Altera o estatuto da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Diário Oficial [da República Federativa do Brasil]. Brasília, DF, v. 127, n. 5, 6 jan. 1989. Seção 1, p. 369.

_____. Lei nº 6.664, de 26 de junho de 1979. Disciplina a profissão de Geógrafo e dá outras providências. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/L6664.htm> Acesso em 05 de Janeiro de 2018.

CASTRO, Christovam Leite de. Atualidade da cartografia brasileira. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro: IBGE, v. 2, n. 3, p. 462-470, jul./set. 1940.

CONSELHO NACIONAL DE GEOGRAFIA (Brasil). Resolução nº 18 de 12 de julho de 1938. Dispõe sobre a criação da Revista Brasileira de Geografia como órgão oficial de divulgação do Conselho. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro: IBGE, v. 1, n. 1, p. 7-8, jan./mar.1939.

EVANGELISTA, Hélio de Araújo. **A geografia na universidade brasileira**. Rio de Janeiro: RGP, 2004. Ano 3, nº 6

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-1527-24-marco-1937-449842-republicacao-74463-pe.html>. Visitado em 01 de fevereiro de 2018.

SENRA, Nelson. **História das Estatísticas Brasileiras**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Vol. 01

WAIBEL, Leo. **Capítulos de geografia tropical e do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 1979.

ZARUR, Jorge. **Geografia: ciência moderna ao serviço do homem**. *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro: IBGE.



ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UMA HISTÓRIA EM CONSTRUÇÃO

Allef Dianini M. Machado

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão – UFG/RC
E-mail: dianini17@hotmail.com

Izabella Peracini Bento

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão – UFG/RC
E-mail: izabellaperacini@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho é um recorte de uma pesquisa de conclusão de curso, cujo tema é ensino de Geografia e formação de professores: uma história em construção. Os objetivos desta pesquisa foi desenvolver uma discussão acerca da formação de professores, e os desafios encontrados por eles na educação básica pública e também refletir sobre a particularidade da formação de professores de Geografia. Ressaltando os principais problemas enfrentados pelos cursos de Geografia nas universidades públicas no Brasil. Metodologicamente a pesquisa desenvolveu através da teoria. Para fundamentar este trabalho buscamos aporte teórico em autores (a) referencias nessa temática como Nóvoa (1995), Elliot (1998), Brzenziski (2001), Barreiro e Gebran (2006) Calvacanti (2008-2011), Callai (2011-2013) e Gatti (2010-2014). Através dessa pesquisa foi possível refletir sobre os dilemas enfrentados pelos professores na educação básica como a desvalorização da educação como um todo e no entender o processo de formação inicial. E também compreender sobre os conflitos internos nos cursos de Geografia nas universidades públicas no Brasil.

Palavras-chave: Geografia; Formação; Professores; dilemas; educação e Brasil.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é resultado de uma pesquisa monográfica de conclusão de curso, do curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão, tendo em vista os desafios da educação básica e a formação de professores de Geografia.

Este trabalho teve como objetivos desenvolver uma discussão acerca da formação de professores, e os desafios encontrados por eles na educação básica pública e também refletir sobre a particularidade da formação de professores de Geografia. Ressaltando os principais problemas enfrentados pelos cursos de Geografia nas universidades públicas no Brasil.

A metodologia foi organizada em duas seções, a primeira, O Cenário da Formação de Professores no Brasil, os principais autores (as) utilizados foram Nóvoa (1995), Elliot (1998), Brzenziski (2001), Barreiro e Gebran (2006) Gatti (2010-2014). Na segunda seção abordou a formação de professores de Geografia, foram utilizados Calvacanti (2008-2011) e Callai (2011-2013).

Discutimos sobre história da formação de professores no Brasil, entramos nos dilemas enfrentados por esses profissionais na educação básica, como a desvalorização da educação como um todo, condições precárias, má remuneração, sobrecargas de trabalhos entre outros.

E, por fim, tratamos sobre a formação de professores em Geografia ressaltando quais são os dilemas enfrentados nos cursos de Licenciatura em Geografia, os embates que envolvem os conhecimentos específicos e as disciplinas pedagógicas voltadas para a prática nas escolas.

O CENÁRIO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A formação de professores passou por diversas mudanças ao longo dos anos, depois da criação de leis voltadas para a educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, começaram a existir diversos cursos de licenciatura, cada um deles específico em uma determinada área do conhecimento, com o intuito de melhorar a qualidade do ensino, pois um professor especialista na sua área de atuação seguramente possui um vasto conhecimento dos assuntos a serem trabalhados em sala de aula.

No início do processo de ensino no século XIX eram formados professores somente para o curso chamado de Primeiras Letras, que tinha como objetivo escolarizar pessoas para o mercado de trabalho. Posteriormente, foram avançando no processo da educação até chegar ao modelo que está na LDBEN: Educação Infantil (creche e pré-escola), Ensino Fundamental (anos iniciais e finais) e Ensino Médio.

Como Gatti (2010) ressalta as licenciaturas são cursos que, pela legislação, têm por objetivo formar professores para a educação básica. Diante disso, percebemos a importância dos cursos de licenciatura para garantir a qualidade do ensino, pois antes qualquer pessoa que tinha um domínio razoável da gramática da língua portuguesa poderia ministrar aulas. Com a criação de leis voltadas para a educação, como a LDBEN, a Constituição Federal, os Artigos de 205 a 215, passa a ser obrigatório possuir o curso de licenciatura para ministrar as aulas. Sem dúvida, este foi um grande avanço para melhorar a qualidade do ensino. Porém, ainda há muito que ser feito para que o nosso país tenha um ensino de qualidade.

Gatti (2014) enfatiza sobre as políticas públicas para a formação de professores:

A formação dos professores tem sido um grande desafio para as políticas educacionais. Inúmeros países vêm desenvolvendo políticas e ações

agressivas na área educacional cuidando, sobretudo, dos formadores, ou seja, dos professores, que são os personagens centrais e mais importantes na disseminação do conhecimento e de elementos substanciais da cultura. (GATTI, 2014, p.35)

Enquanto diversos países criaram políticas públicas ambiciosas para formar professores preparados e qualificados, com uma política de valorização da profissão docente, para obter uma educação básica de qualidade, no Brasil, não houve uma iniciativa marcante para a formação de professores, como Gatti (2014, p. 36) explica: “A formação inicial de professores no ensino superior no Brasil, não tivemos até aqui iniciativa nacional forte o suficiente para adequar o currículo às demandas do ensino, iniciativa que levasse a rever a estrutura dessa formação nas licenciaturas e sua dinâmica.”

Um dos fatos mais marcantes está relacionado com a questão salarial: por que um professor tem sua remuneração tão inferior a de um médico, engenheiro e outras profissões? O piso salarial do professor em 2017 é de R\$ 2.298,80. Em alguns estados nem é cumprido o pagamento desse piso.

Ser professor não é uma tarefa simples, realizar um curso de licenciatura não é uma tarefa fácil, posteriormente, entrar no mercado de trabalho, em uma sala de aula para lecionar os conteúdos é um desafio ainda maior, especialmente no início da profissão, em que ainda se está num processo de formação inicial. Um dos maiores desafios de todas as licenciaturas está no estágio curricular (formação inicial), que é a primeira experiência dos futuros professores sobre como é a profissão na prática.

De acordo Barreiro e Gebran (2006), a formação inicial é o início da busca pela constituição de uma base para o exercício da atividade docente. Esse momento é essencial para a construção própria do ser professor, que logicamente virá ao longo do tempo, mas a base estará na sua formação inicial, pois é o momento em que os futuros professores utilizam seus próprios métodos de lecionar, que serão a base para a futura profissão deles.

Para se ter professores preparados e capacitados, em especial na educação básica, é essencial a união entre as universidades (os cursos de licenciaturas) e as escolas, no sentido de que os futuros professores estejam mais presentes na escola e não somente nos últimos períodos dos cursos de licenciaturas. A separação entre as instituições formadoras e a escola afeta o aprendizado prático dos futuros professores. O ideal seria um tempo maior na escola para uma maior experiência.

Um dos programas que o governo criou para incentivar a docência foi o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. De acordo com Gatti (2014, p.41): “o PIBID, criado pelo decreto Nº 7219 de junho de 2010 (Brasil, 2010), expõe claramente que sua finalidade é fomentar a iniciação à docência e melhor qualifica-la, visando à melhoria do desempenho da educação básica”.

A formação inicial dos futuros professores deveria ter como foco principal o rompimento com a prática de reprodução do ensino tradicional que foi importante para

um determinado período, porém não responde à necessidade da sociedade atual, que precisa de professores reflexivos que pensam e repensam suas aulas.

Como coloca Barreiro e Gebran (2006), a formação inicial é determinante para o rompimento das práticas de reprodução, então, durante o processo da formação inicial poderia ser o momento para que esses futuros professores tentem novas metodologias para serem utilizadas ao longo das suas carreiras como docentes; essas novas metodologias devem sempre ser pensadas para que as aulas tenham mais participação dos alunos e sejam mais significativas e coladas às vivências cotidianas.

Os saberes de um professor não correspondem apenas à teoria, é necessária a prática relacionada à teoria para uma formação completa, que possibilite a esse futuro docente uma base a ser seguida com referência durante a sua carreira. Diante disso, Nóvoa (1995) esclarece que é preciso que a prática ande junto com a teoria para uma formação mais completa.

Cada docente é responsável pelo seu próprio crescimento, a formação de professores é um processo contínuo, quem escolhe essa profissão tem que ter clareza de que é uma das poucas profissões que não possibilitam parar de estudar nunca, pois o mundo está sempre em mudanças, e a educação acompanha a sociedade.

Como coloca Elliot (1998, p.249), “a formação docente é um processo que se dá durante toda a carreira docente”, então, quem escolhe essa profissão tem que gostar realmente de ser professor, pois requer muito estudo, indo desde o simples fato de planejar e executar uma aula, até mesmo estar preparado para as condições de trabalhos que serão oferecidas.

De acordo com Garrido e Brzenziski (2001), as condições de trabalho influenciam nas práticas dos professores. Um professor com condição financeira precária se sente forçado a trabalhar em três turnos, em várias escolas, e não consegue ministrar suas aulas com a mesma qualidade que um professor que trabalha somente em um turno, em uma escola, se é que isso é possível hoje. Mas esta é a única opção devido à desvalorização profissional que os docentes, principalmente do ensino básico, sofrem.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES GEOGRAFIA: ELEMENTOS PARA O DEBATE

Para formar um professor preparado para entrar no mercado de trabalho, é preciso dispor de um equilíbrio entre teoria e prática, desse modo, as universidades procuram atender esta demanda para que o futuro docente, ao concluir o ensino superior, tenha uma base teórica adquirida por meio das disciplinas cursadas na universidade e da prática realizada no ensino básico, a partir do estágio curricular.

Como Callai (2011) exemplifica:

Falta da prática, desconhecimento de metodologias para aplicar nas aulas, falta de interação com a escola, pouca carga horária para questões práticas

e disciplinas que tratem da prática, seria importante mais aulas de didáticas, assim com falta maior orientação de como fazer as tarefas práticas, que dizer como dar aulas. Fata de preparação para trabalhar com o aluno. (CALLAI, 2011, p.15)

Essas situações prejudicam muito a formação de professores de Geografia, pois é necessária uma maior preparação para o ambiente futuro de trabalho da grande maioria dos estudantes do curso de licenciatura em Geografia, que no caso é a educação básica, nível de ensino em que eles irão atuar.

Pensando nessa formação mais completa, sem haver uma ruptura no ensino, seria excepcional um professor de Geografia que tivesse à sua disposição todas as disciplinas do curso, tanto específicas quanto pedagógicas. Nessa linha, Cavalcanti (2011) afirma que:

É fundamental um professor de geografia saber geografia, teoricamente, metodologicamente e epistemologicamente. É impossível um professor não ser criativo num mundo onde a diferença faz a diferença e a busca pelo criativo inicia-se na preparação de questionamentos sobre a própria existência do fazer pedagógico. (CAVALCANTI, 2011, p.65)

O professor deve ter uma formação que possibilite a ele futuramente ser um docente capacitado, contudo, depende exclusivamente dele para que se torne um competente profissional, como em qualquer outra profissão. Porém, como foi visto na seção anterior, existem vários fatores que influenciam o trabalho do docente.

A formação do professor em Geografia deve ser ampla e crítica no sentido de o professor não ficar preso à forma de ensino tradicional da Geografia, conforme foi discutido no início deste capítulo. O docente deve trabalhar os conteúdos de forma que cative a atenção dos alunos e faça com que eles reflitam sobre determinado assunto retratado na sala de aula. Os futuros docentes devem ter a clareza de que o aluno deve ser o centro do ensino, pois o professor deve mediar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Um dos grandes problemas da Geografia está relacionado aos cursos de formação de professores, pois grande parte das universidades têm uma preocupação maior com a formação do geógrafo como técnico ou pesquisador, ocorrendo certo desdém com a formação do professor, o que influencia diretamente na qualidade do futuro professor, na sua identidade profissional, mesmo sabendo que grande parte dos estudantes do curso de Geografia atuará na educação.

Para se tornar um professor capacitado, preparado, como já comentamos no início dessa seção, é necessário dispor de um equilíbrio entre a teoria e a prática, não basta somente compreender o conteúdo, é preciso saber como lecionar o conteúdo, o que de certa forma não é uma tarefa simples, principalmente para quem está no início da carreira docente.

Callai (2013) esclarece:

Em geral, percebe-se que nas universidades públicas, na maioria dos casos mais antigas e com os cursos de geografia funcionando há bastante tempo, há preocupação com a formação do geógrafo e, com acréscimo, a licenciatura decorrente daí a estrutura, os conteúdos das disciplinas e a própria metodologia de sala de aula são mais ligadas à formação do pesquisador do técnico, do que o professor. (CALLAI, 2013, p.116)

Decorrente deste fato vários professores de Geografia formados nesse estilo de curso irão dispor de uma base teórica muito ampla, porém podem ter dificuldade em lecionar os conteúdos de forma que os alunos compreendam. Ter recursos didáticos e pedagógicos para trabalhar o conteúdo da Geografia Escolar é muito importante e a prática da sala de aula é diferente do que se aprende na Universidade.

A formação específica da Geografia é demasiado importante, todavia, é necessário ensinar a esses futuros docentes formas de como trabalhar estes conteúdos acadêmicos no ensino básico. Como Cavalcanti (2011) explica:

Uma das dificuldades na formação inicial é que em geral, ela tem sido bastante marcada pela aprendizagem de conteúdos teóricos da geografia acadêmica e de suas diversas especialidades, sem uma reflexão sistemática de seu significado e de modos de sua atuação na prática docente. (CAVALCANTI, 2011, p.96)

Como já foi abordado, grande parte dos cursos de licenciatura nas universidades do Brasil se foca na formação do geógrafo em detrimento da formação de professores, o que afeta diretamente a formação desses futuros docentes.

Os futuros professores de Geografia adquirem um conhecimento específico da área muito aprofundado no curso superior. Saber Geografia esses futuros professores sabem, o problema maior é que na universidade eles não aprendem a transpor os conteúdos para a realidade da escola da educação básica.

Callai (2011) coloca, os alunos do ensino superior de Geografia relatam que os conteúdos ensinados na universidade são muito diferentes dos da escola. Diferentes realmente são, pois o futuro professor deve ter uma formação ampla, o que falta é ensinar a ele como trabalhar esses conteúdos na educação básica.

Nos cursos de formação de professores poderíamos pesquisar mais, por exemplo, sobre o uso do livro didático, que é uma ferramenta, como Callai (2011) ressalta, poderosa para a construção da cidadania, porém são raros os momentos em que o livro didático é discutido nos cursos de licenciatura em Geografia, somente nas matérias da área pedagógica.

O que podemos perceber é que os professores mais experientes que atuam no ensino básico não tiveram uma orientação na universidade sobre como utilizar o livro didático. É uma ferramenta de ensino, todavia, o professor não deve ficar preso somente

a ele, o conteúdo que está no livro deve ser levado para o cotidiano do discente, fazendo com que o mesmo reflita sobre o conteúdo, desse modo, as aulas ficam mais atrativas para os estudantes.

O livro didático dispõe de diversos conteúdos importantes para a formação dos estudantes do ensino básico, entretanto, não detém todos os conteúdos que o professor como um indivíduo crítico deve trabalhar, como levar os conteúdos de uma escala global para uma escala local para ter-se uma maior compreensão por parte dos alunos. Entender que o local interage com o global.

O que evidenciamos, no entanto, é que ainda existem professores que colocam o livro didático como o centro do processo de ensino, como Cavalcanti (2008) esclarece:

Os problemas com o livro didático ainda permanecem, apesar de uma mudança nos próprios livros no sentido de apresentarem propostas críticas a altitude dos professores com esse material ainda é, se não de total passividade, de não sujeito do conhecimento, de não interlocutor com o autor do livro didático. (CAVALCANTI, 2008, p.27)

O professor deve usar o livro didático sim, mas não como a única fonte de informação, hoje, as pessoas estão conectadas a todo momento, os alunos do ensino básico também; eles já ingressam na escola com uma bagagem de conhecimentos retirados das redes sociais, da *internet* e principalmente das mídias. O professor deve utilizar esses novos recursos como um apoio em suas aulas, e sempre que for possível usar essas informações para complementar os conteúdos ministrados, afinal, mediar a transformação da informação em conhecimento é o papel da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos visualizar nesse artigo um breve histórico da formação de professores no Brasil, a importância da Licenciatura, a desvalorização profissional, o papel da formação inicial para carreira docente. Apresentamos também o conflito interno no curso de Geografia entre o Bacharelado e a Licenciatura, interação entre a teoria e prática, transposição dos conteúdos aprendidos na universidade para Educação Básica e o papel do livro didático.

Para uma educação pública de qualidade deve haver um investimento na infraestrutura da escola e na formação de professores e uma mudança na cultura dos governantes e da população, que inclui o fato de reconhecerem à docência como uma das profissões mais importantes, uma vez que está ainda não é vista pela sociedade brasileira com o seu devido valor, por razões diversas.

A educação é capaz de mudar a sociedade, para que isso ocorra é necessário que todos reconheçam a profissão docente como o principal componente no processo,

só assim vamos ter uma educação de qualidade, quando todos abraçarem a luta e pressionarem os governantes por mais investimentos na educação.

A Geografia tem diversos conteúdos importantes para a formação dos alunos incluindo desde as áreas físicas até as humanas, fazendo com que o aluno reflita sobre vários fatos que acontecem em várias escalas, enfim, é uma disciplina fundamental para a construção de uma autonomia do aluno.

Tanto que ainda existe um grande conflito na formação superior em Geografia entre Bacharelado e Licenciatura, em que vários pesquisadores defendem uma formação única e outros uma formação separada. O conhecimento específico é importante para a formação do futuro professor, porém, a prática e as matérias didático-pedagógicas têm um papel fundamental na construção de ser professor. Então, o ideal é que o curso possibilite um equilíbrio entre ambas, não valorizando somente um lado.

O que podemos perceber com esta pesquisa, é que falta uma valorização da profissão docente que pode ser observada a partir de vários aspectos como condições de trabalho, salários, infraestrutura da escola, e, no caso particular da Geografia, percebemos que há uma maior valorização do bacharelado e um esquecimento da licenciatura por parte de alguns Cursos Superiores desta área, o que prejudica a formação do futuro docente.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 10. Ed. Papirus, 1998.

_____. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia? In: CALLAI, H. C. (Org.) **Educação Geográfica: Reflexão e Prática**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

_____. Formação inicial e continuada em Geografia: trabalho pedagógico, metodologias e (re)construção do conhecimento. In: ZANATTA, B.A.; SOUZA, V. C. (Orgs.) **Formação de professores: reflexões do atual cenário sobre o ensino da Geografia**. Goiânia: NEPEG e Vieira, 2008.

CALLAI, H. C. **A Formação do profissional de geografia o professor**. Ijuí: Unijuí, 2013.

_____. O conhecimento Geográfico e a formação do professor de Geografia. **Revista Geografia de América Central**, 2011.

BRZEZINSKI, Iria; GARRIDO, Elsa. Análise dos trabalhos do Gt de Formação de Professores: O que revelam as pesquisas do período 1992-1998. In: **Rev.Bras. educ.**, n.18, set/out/nov/dez/2001.

GATTI, B. A. Formação de Professores para educação básica: as licenciaturas. **Revista USP**, São Paulo, n.100.p.33-46, 2013-2014.

GATTI, B. A. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Centro de Estudos educação e Sociedade**, Campinas, v.31, n.113, 2010.

_____. Refletindo com zeickner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; FERREIRA, Elisabete M. de A. **Cartografias do Trabalho docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

ELLIOT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PERREIRA, Elisabete M. de A. **cartografias do Trabalho docente**. Campinas-SP: Mercado das Letras, 1998.

DURAND, Marc; SUARY, Jaques; VEYRUNES, Philippe. Relações entre pesquisa e formação docente: elementos para um programa. **Cadernos de Pesquisa**, vol.35, nº125, p.37-62, maio/ago. 2005.

BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN. R. A. **Prática de Ensino e Estágio Supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Ed. AVERCAMP, 2006.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA ATUALIDADE: FORMAÇÃO INICIAL, SABERES DOCENTES, PRÁTICAS DE ENSINO E PESQUISA

Carlos Roberto Machado de Oliveira

Professor de Geografia da Educação Básica. Mestrando do Programa de Pós-graduação em Geografia/Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão – carlosrobertomachado.o@gmail.com

Magda Valéria da Silva

Orientadora e Professora da Unidade Acadêmica Especial Instituto de Geografia/ Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão magdaufgcatalao@yahoo.com.br

Resumo: Diante da perversidade existente no sistema capitalista, em que os direitos da classe trabalhadora são aniquilados pelas práticas neoliberais, o presente artigo tem por objetivo refletir sobre a formação de professores de geografia na atualidade, enfatizando os saberes docentes na formação profissional e nas práticas de ensino de Geografia, além de considerar a pesquisa como fator preponderante nesse processo. Em termos metodológicos, o presente artigo respalda-se em pesquisas bibliográfica provenientes da disciplina “Tópicos Especiais em Educação Geográfica: Formação de Professores e Práticas de Ensino, que foi ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Regional Catalão. Portanto, ao propormos um ensaio teórico sobre a formação do professor de Geografia, estamos contribuindo para construção e aprimoramento de novos conhecimentos científicos que servirão de base para compreendermos a realidade.

Palavras-chave: Formação do Professor de Geografia; Saberes Docentes; Prática Docente; Educação Transformadora.

INTRODUÇÃO

A Educação é um direito fundamental que cada indivíduo deve ter, diante da perversidade existente no sistema capitalista, em que os direitos da classe trabalhadora são aniquilados pelas práticas neoliberais, surge a necessidade de utilizar a educação como instrumento de transformação do mundo.

Metodologicamente, o artigo propõe um ensaio teórico com foco na formação de professores de Geografia e foi desenvolvido a partir de discussões e reflexões realizadas durante a disciplina “Tópicos Especiais em Educação Geográfica: Formação de Professores e Práticas de Ensino, que foi ofertada pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia da Regional Catalão.

Considerando esses apontamentos o presente artigo, tem por objetivo refletir sobre a formação de professores de geografia na atualidade, enfatizando os saberes docentes na formação profissional e nas práticas de ensino de Geografia, além de considerar a pesquisa como fator preponderante nesse processo.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Ao tratarmos sobre o processo de formação inicial dos professores de Geografia, devemos levar em consideração os saberes relacionados a prática docente, experiência profissional, conhecimento adquirido na formação inicial, além das habilidades pedagógicas. Isso nos revela a complexidade que se dá a mediação do conhecimento, pois o professor não é apenas um reprodutor, a mediação do conhecimento é carregada de saberes diversificados que são herdados pela prática docente. Por atuar neste processo, o professor produz e mobiliza diversos conhecimentos em sala de aula.

Com isso nota-se que os saberes são adquiridos por diversas fontes, desde a formação inicial, adquirida na academia, até o saber adquirido na prática, no cotidiano. Essa relação entre saberes acadêmicos e saber escolar, é chamado de transposição didática.

O conceito de transposição didática no qual estamos refletindo foi extraído da obra “Para ensinar e aprender geografia” de PONTUSCHKA; PAGANELLI e CACETE (2007). Este termo está relacionado em como transformar o saber acadêmico em saber escolar, uma vez que devemos mediar o conhecimento científico de uma forma que os alunos da educação básica compreendam.

É importante ressaltar a disparidade existente entre o saber acadêmico e o saber escolar. Além de adaptar o conhecimento científico de uma maneira que os alunos compreendam, destaca-se a divergência em relação aos ambientes (academia e escola), pois o cotidiano de cada ambiente é completamente diferente, pois na universidade a teoria é mediada com maior intensidade e rigor, já na escola muitas vezes, o conteúdo é deixado de lado para tratarmos de diversas problemáticas, como por exemplo a falta de motivação dos alunos, a violência, as práticas machistas e homofóbicas, além de vários outros fatores externos que acontecem cotidianamente e são refletidas no âmbito escolar. Diante disso, surge a necessidade do professor de educação básica, sobretudo da educação pública promover uma educação transformadora e emancipatória.

Para que isso ocorra, é necessário relacionar os conceitos, métodos e teorias geográficas com o cotidiano dos alunos. Ao fazer essa relação teoria x cotidiano, os conteúdos presentes no currículo escolar serão consolidados no processo de ensino/aprendizagem, em razão de permitir que os diversos saberes cotidianos sejam compartilhados no ambiente escolar e nas práticas cotidianas da sociedade.

Uma das maneiras existentes para que esse processo ocorra é o trabalho de campo, pois o mesmo é uma ferramenta primordial para a Geografia, pois permite

entrarmos em contato com a prática, ou seja, com a realidade cotidiana. Como o objeto de estudo da Geografia é o espaço, ir a campo nos possibilita fazer uma análise e interpretar os fenômenos políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais espacializados.

Merece frisar que o processo de formação inicial adquirido nas instituições, através dos cursos de licenciatura em geografia é fundamental. Uma vez que ele precisa estar munido teoricamente para conseguir mediar o conhecimento e associar tais saberes com o cotidiano. Daí a necessidade de garantir para os mesmos uma boa formação na graduação e prosseguir, através da formação continuada, pois a ciência geográfica é dinâmica, está em constante transformação.

O professor precisa acompanhar tais transformações para assim, garantir uma melhor efetivação no processo de ensino/aprendizagem. Outra boa alternativa que dê conta de acompanhar essa dinamização ocorrida no espaço/tempo é o desenvolvimento de pesquisas. Mas, para termos professores pesquisadores, a pesquisa deve ser compreendida e exercitada na formação inicial do professor, ou seja, o professor precisa aprender a desenvolver pesquisa na acadêmica.

Fica, assim, evidente que o papel da pesquisa na formação docente vai muito além da questão do professor pesquisador/reflexivo, que ora é vista como panaceia, ora como impossibilidade. Requer, por um lado, que se considere a existência de várias modalidades de articulação entre ensino e pesquisa na formação docente e, por outro lado, que se reconheça a necessidade de condições mínimas para que o professor possa aliar a investigação a seu trabalho docente cotidiano. (ANDRÉ, 2001, p 08.)

É importante dizer que no ato de exercer a profissão, automaticamente, já estamos sendo pesquisadores, pois ao preparar nossas aulas, precisamos revisar o conteúdo, acrescentar algum conteúdo que não tenha no livro didático, acompanhar as principais notícias para refletirmos as atualidades da sociedade em sala, buscar estratégias que cative o interesse e participação dos alunos, utilizar vídeos, documentários, dentre outros recursos tecnológicos. Todo isso só é consolidado através do ato de pesquisar.

Além de pesquisador, o professor é considerado um profissional com inúmeros saberes. Esta pluralidade de saberes é adquirida no contexto de sua vivência, da formação inicial, adquirida nos cursos de licenciatura e decorrer de sua carreira docente. O processo de mediação esta intrinsecamente relacionado a identidade do professor, por ser adquiridos no decorrer da vida. Sobre este processo, Tardif (2002) diz que:

Na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. [...] o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles com sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações, com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. (TARDIF, 2002, p 11.)

Seguindo o raciocínio de Tardif (2002) nota-se que os diversos saberes docentes, associado a vivência e identidade do professor dão lugar ao sentido de promover uma educação transformadora. Esse processo ocorre, porque o professor está lidando automaticamente com os problemas sociais que ocorrem cotidianamente.

Ao vivenciar tais problemas, surge a necessidade de contribuir de forma positiva com a sociedade, pois a identidade do professor constrói-se, pelo significado que o mesmo tem no seu cotidiano, a partir de seus valores, sua história de vida, modo de analisar o mundo, de seus valores, suas representações, sentimento, dentre outros fatores que aproxima o professor das problemáticas sociais cotidianas (PIMENTA, 1999).

Isso ocorre pelo fato do professor ser ator e autor desta história, ele participa do cotidiano de seus alunos, sendo inserido em tais problemáticas. Ao proporcionar uma educação transformadora o professor tem a oportunidade de escrever uma nova história na vida dos seus alunos, por isso que é considerado um autor.

SABERES E PRÁTICAS DOCENTES

O processo ensino/aprendizagem é complexo, ocorre nas diferentes fases do crescimento do aluno. Neste viés, pode-se deixar explícito dois elementos importantes e essenciais que conduzem a relação ensino/aprendizagem na ciência Geográfica: a gnose das categorias de percepção geográfica e o vivido do professor da disciplina; e consciência e o conhecimento do aluno no que tange ao desenvolvimento do seu silogismo e ao ambiente social, ou seja, a partir da experiência de vida do espaço vivido, o seu cotidiano.

O eixo do ensino articulado à aprendizagem tem sido bastante cogitado pelos pesquisadores nos últimos tempos e todos são congruentes em coloca-la como fator mais importante para a humanidade. Discutir sobre o ensino-aprendizagem não é algo sucinto e sim complexo e controverso por ser um campo abrangente. Nesse sentido deixa-se explícito que não pretende-se resumir-lo, e sim evidenciar conceitos mais importantes e adequados com o intuito de atingir o objetivo proposto. A esse respeito Callai (2016, p. 26) diz que:

[...] a escola é o lugar da abstração que se realiza com a construção de conceitos. Há que existir, porém, a mediação pedagógica do professor que encaminha a interligação entre o conhecimento científico e o saber cotidiano que os alunos trazem consigo. Essa mediação exige o uso de determinadas atitudes que possam encaminhar a realização de aprendizagens significativas. (CALLAI, 2016, p 26.)

Nota-se que conseguir entender e compreender como este processo se concretiza tem sido algo audacioso. Estudiosos e pesquisadores tem se dedicado e contribuído muito com seus conhecimentos em prol do entendimento de que como a aprendizagem se processa no indivíduo. É de suma importância entender as circunstâncias precisas

para desenvolver a aprendizagem, bem como, detectar a tarefa de um docente, a título de exemplo, nesse processo. Várias referências são recomendadas e importantes porque condiciona ao professor obter conhecimentos, posturas e habilidades que lhe possibilitam atingir com êxito os objetivos do ensino.

A Ciência Geográfica é responsável pelos estudos da transformação do espaço, das relações dialéticas e sociais e também das mudanças que ocorrem no mundo. Nesse contexto, pensar sobre o ensino de Geografia na sociedade contemporânea condiciona-nos a conjecturar num processo extenso e complexo, principalmente pelas rápidas modificações que acontecem nas diferentes e várias dimensões, tais como: política, econômica, social, ambiental e cultural. Assim, Tardif, 2002 diz que:

Em suma, o saber dos professores é plural, compósito, heterogêneo, porque envolve, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e um saber-fazer bastante diversos, provenientes de fontes variadas e, provavelmente, de natureza diferente. (TARDIF, 2002, p 18.)

Cabe ao docente de Geografia acompanhar e evidenciar as transformações no espaço educativo em seus diferentes âmbitos. Nesse viés, é de suma importância assegurar ao educando uma análise e observação do espaço geográfico, por intermédio da construção das categorias geográficas possibilitando um congraçamento com sua realidade, bem como sua compreensão e variadas mediações e formas de intervenção do espaço vivido o qual nele se desenvolve as relações interpessoais.

A partir do momento que o aluno visualiza sua inserção no contexto local conseguirá compreender o contexto regional, nacional e global. Assim, a utilização dos saberes e conhecimentos geográficos no cotidiano dos alunos permitiram a melhoria nos resultados da prática docente.

O ato de ensinar Geografia nos coloca em contato imediato com a realidade. O espaço é dinâmico e mutável por essa razão sofre alterações cotidianamente em função das ações humanas, sendo este um sujeito e agente que é historicamente transformador. Essa relação mostra-nos a direção do diálogo entre o conteúdo específico e o processo de ensino-aprendizagem: a concepção que temos de Geografia deve estar relacionada à concepção de Educação sendo ela emancipadora. A esse respeito Callai 2010 assegura que

Num momento em que a escola é questionada pela sociedade e que os conteúdos curriculares são postos à prova para justificarem a sua pertinência, a pesquisa sobre a Geografia escolar tem aprofundado as reflexões em busca de alternativas que tornem o seu ensino mais condizente com as demandas atuais. E, da mesma forma, investiga os processos de aprendizagem tanto aqueles que são específicos da escola básica, como aqueles que se destinam à formação profissional. Mais concretamente tem interessado muito a formação docente, pois é importante descobrir como o professor aprende para ensinar. (CALLAI, 2010, p 15.)

Desde os anos iniciais, o ensino de Geografia tem por objetivo destacar aos alunos (as) que a formação para a cidadania é parte inerente da ciência geográfica mostrando também que é de suma importância relacionar a sociedade e a natureza, embora ambas estão num movimento dialético. Nesse sentido, vale ressaltar que o espaço está em constantemente transformação considerando o ser humano um ator ativo e um forte contribuinte para essas modificações espaciais se estabelecerem durante todo processo histórico. Nesse sentido André, 2001 diz que:

A tarefa do professor no dia a dia de sala de aula é extremamente complexa, exigindo decisões imediatas e ações, muitas vezes, imprevisíveis. Nem sempre há tempo para distanciamento e para uma atitude analítica como na atividade de pesquisa. Isso não significa que o professor não deva ter um espírito de investigação. É extremamente importante que ele aprenda a observar, a formular questões e hipóteses e a selecionar instrumentos e dados que o ajudem a elucidar seus problemas e a encontrar caminhos alternativos na sua prática docente. (ANDRÉ, 2001, p 05.)

Por atuar na sociedade, PIMENTA (1999) diz que “o saber do professor é um saber social”. Isso justifica a necessidade de desenvolvermos diversas pesquisas sobre a formação do professor, pois ele está em contato direto as questões sociais que ocorrem cotidianamente. Tal experiência, é fundamental para as pesquisas acadêmicas, pois quem está fora de sala, não tem o mesmo olhar que o professor munido de experiência tem.

A escola, por abrigar diversos indivíduos de diferentes classes da sociedade, torna-se o lugar das diferenças. Nesse sentido o professor ao estar munido de experiência e deter o saber social, tem premência de buscar alternativas que garantam a inserção dos alunos, formando cidadãos críticos e esclarecidos, condicionando-os a ir em busca de seus próprios direitos. Ao utilizar seus saberes, voltados para uma prática docente emancipatória, o professor está dando origem a uma educação transformadora, pois ele participa ativamente do cotidiano deste aluno, tendo a possibilidade de se tornar um autor e reescrever uma nova história na vida de seus alunos.

CONCLUSÃO

Por estarmos inseridos em um regime capitalista que detém práticas neoliberais com o objetivo de garantir acumulação de capital, sucateando e privatizando o estado, para obter lucro e satisfazer o interesse da classe dominante, nota-se que o bem-estar da sociedade, sobretudo da classe trabalhadora é aniquilado.

Na educação, não é diferente, os professores e alunos tornam-se vítimas das ofensivas neoliberais que colocam a educação em condições precárias. Diante disso, o professor aparece como agente transformador, formando cidadãos críticos e esclarecidos que tornem-se conscientes, mediante o processo de alienação em que a classe trabalhadora é colocada.

Ressalva-se que a Geografia, por ser uma ciência que estuda o espaço, colocando em cheque as perversidades do sistema capitalista, traz o desafio de promover uma prática educativa que contribua de forma positiva para as necessidades dos alunos. Nesse sentido, a prática e os saberes do professor, associado ao cotidiano do aluno, podem contribuir para uma melhor efetivação no processo de ensino-aprendizagem da ciência geográfica.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 2001.

CALLAI, H. C. **A Geografia Ensinada: os desafios de uma educação**. In: MORAES, E. M. B; MORAES, L. B. (Orgs.). *Formação de Professores: conteúdos, metodologias no ensino de geografia*. Goiânia: NEPEG, 2010.

CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. de. (Orgs.). **Pesquisa, educação e cidadania: percursos teóricos e metodológicos**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2016.

CAVALCANTI, L. S. **Referências Pedagógico-Didáticas para Geografia Escolar e Um Profissional Crítico em Geografia: elementos da formação inicial do professor**. In: CAVALCANTI, L. S. *O Ensino de Geografia na Escola*. Goiânia: Ed. Vieira/NEPEG, 2010.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COUTO, M. A. C. **Método Dialético na Didática da Geografia**. In: CAVALCANTI, L.S. (Org.). *Produção do Conhecimento e Pesquisa no Ensino de Geografia*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás/NEPEG, 2011.

MÉSZAROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boi Tempo Editorial, 2006. (Livro todo).

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: *Profissão Professor*. NÓVOA, A. (Org.). Porto: Porto Editora, 1995.

PERRENOUD, p. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação – perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, S. G. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

PONTUSCHKA Nídia Nacib, PAGANELLI e CACETE. **Para ensinar e aprender geografia**.

1ª Ed – São Paulo: Cortez 2007-Coleção Docência em Formação.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.



A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DA DOCÊNCIA NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Aline Camilo Barbosa

Universidade Federal do Piauí– UFPI
alinecamilo_barbosa@hotmail.com

Larissa Sousa Mendes

Universidade Federal do Piauí– UFPI
larissa-mendes10@hotmail.com

Resumo: A literatura e as pesquisas quanto à representatividade social e atratividade da carreira docente no Brasil têm mostrado uma crescente desvalorização desta profissão, em especial do ser professor (a) da geografia escolar, matéria considerada por muitos como enciclopédica, fora do contexto cotidiano e que exige um esforço exacerbado da memória. Diante disso, no presente estudo definiu-se como objetivo geral analisar a representação social do ser professor de geografia partilhada pelos discentes do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal do Piauí– UFPI, em Teresina-PI. Para tanto, buscou-se apoio na Teoria das Representações Sociais, proposta por Moscovici (1969). Os dados da pesquisa foram produzidos com base no Teste de Associação Livre de Palavras (TALP). A análise dos dados realizou-se conforme a análise de conteúdo categorial na perspectiva de Bardin (1986). Nessa perspectiva, tomou-se como referencial teórico os trabalhos de Tardif (2002), Nóvoa (1997), entre outros. Como resultados, identificou-se que as representações sobre o ser professor de geografia são vinculadas à aspectos objetivos, vinculados a desvalorização social da profissão docente e aspectos subjetivos, relacionados ao sentido do processo de ensino e aprendizagem, a dimensão afetiva e cognitiva. Dessa convergência entre o social e o subjetivo os discentes formam a sua consciência, orientando o modo próprio de pensar e sentir a profissão docente. Esses fatores são subsídios para a construção da identidade do ser professor de geografia.

Palavras-chave: Formação docente. Representações sociais. Professor. Geografia.

INTRODUÇÃO

Pensar a representação social do professor de geografia para os estudantes do curso de licenciatura em geografia pressupõe, antes de tudo, a análise das representações sociais como um objeto de estudo, definindo o que representa o objeto em seu contexto social, tendo em vista que a representação social do professor é marcada pela história dessa profissão, bem como a própria atividade docente é, em si, uma construção social e cultural. Assim sendo, a profissão e a sua conseqüente representação são, ao mesmo tempo, constituídas e constituintes do meio social.

Nesse ínterim, este estudo teve como objeto de investigação as Representações Sociais sobre o *ser professor de geografia*, partilhadas pelos graduandos do curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Federal do Piauí– UFPI, em Teresina-PI, no ano de 2017. Tivemos como público de nossa investigação 20 licenciandos do 5º período do curso de geografia da UFPI.

Ao delimitar o tema desse projeto levou-se em consideração a relevância em compreender a representação social do ser professor de geografia para os estudantes que estão em processo de formação inicial, haja vista que suas representações podem se constituir em mecanismos de avaliação dos modos como se formam os futuros educadores, assim como pode também fornecer subsídios para os professores, do ensino superior, ao possibilitar refletir sobre o currículo que norteia sua prática.

O interesse pelo estudo desse tema teve início a partir de uma evidência empírica de discursos de desvalorização da profissão docente no interior da academia. Além disso, verifica-se na literatura sobre as questões que afetam a Geografia Escolar que são muitos os desafios enfrentados pelo professor dessa disciplina, como por exemplo, o desinteresse do aluno pelo conhecimento geográfico visão estereotipada da geografia como um conhecimento enciclopédico e que somente exige a memorização e o contexto restritivo em que é exercida a profissão docente no Brasil (CALLAI, 2001).

Dessa forma, as representações sociais sobre o ser professor de geografia podem facilitar ou dificultar o processo de formação desses futuros professores, assim consideramos importante identificar e refletir sobre essas possíveis representações. No que concerne aos teóricos que dão sustentação à pesquisa, utilizou-se Bardin (1986), Moscovici (1969), Tardif (2002), Nóvoa (1997) entre outros.

Atinente às técnicas para o desenvolvimento desta investigação, utilizou-se a aplicação do Teste de Associação Livre de Palavras (TALP), neste tínhamos como estímulo indutor a frase “ser professor de Geografia”. Diante desse estímulo, os discentes eram solicitados a escrever três palavras. Logo após estes hierarquizavam as palavras por ordem de importância sendo identificadas por números. E por fim justificavam as palavras de números 1 e 2. Essas justificativas foram categorizadas a partir da análise categorial de Bardin (1986).

Feito esse preâmbulo, a seção a seguir apresentará um contexto geral sobre a formação do profissional docente e a teoria das representações sociais.

A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE E A TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

A transformação e a mudança são inerentes ao processo de formação e profissionalização do professor, pois a formação do ser e fazer docentes se constitui enquanto se autotransforma. Na visão de Nóvoa (1997), a profissão docente está relacionada ao

desenvolvimento pessoal, profissional, que corresponde à formação do professor em si, e ao desenvolvimento organizacional, que significa produzir a escola. Nesse sentido, a formação profissional, seja ela inicial ou continuada, colabora para a construção do significado do que é ser professor, da sua identidade, bem como para a atuação reflexiva na profissão docente.

Para Tardif (2012), a formação do professor ocorre em quatro fases fundamentadas na aquisição dos saberes docentes. Essa formação inicia-se antes mesmo do ingresso na universidade, sendo a academia um segundo momento dela, que é complementada pelas experiências adquiridas após o ingresso na profissão, e continua durante a vida profissional. Segundo Tardif (2012) os saberes que envolvem a constituição do professor são plurais, pois não são constituídos apenas do conteúdo da disciplina geografia. São constituídos, sobretudo, dos saberes curriculares e dos experienciais. Dessa forma, o docente não é influenciado apenas pelo conhecimento que se tem da disciplina, ou pela política salarial. É necessário considerar a complexidade da unidade do professor. O que se manifesta como uma atividade laboriosa, posto que são muitas as variáveis que formam o ser professor.

Tardif (2002) distingue os saberes docentes entre aqueles apreendidos da formação inicial e os que se dão no processo contínuo de formação. Esses saberes correspondem ao profissional, que são aqueles transmitidos pelas instituições de formação de professores: os saberes disciplinares, que integram as várias disciplinas oferecidas na universidade; os saberes curriculares, definidos pela escola como modelo de cultura erudita, e os experienciais, que se incorporam à prática docente por meio da experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* docente.

Nesse contexto, o ser professor na sociedade contemporânea e a situação manifesta de desvalorização da profissão docente estão relacionados também com a posição que os professores ocupam no tocante à produção dos saberes docentes. Com efeito, Tardif (2002) afirma que os saberes docentes ocupam posição estratégica em relação a outros saberes, no entanto socialmente desvalorizados. A depreciação ocorre, sobretudo, em decorrência da relação que os professores mantêm com esses saberes, que são relações predominantemente de transmissão, tornando-se portadores e não produtores de tais saberes.

Na visão de Saviani (2005) a construção do conhecimento se dá em três momentos. O primeiro estágio desse processo corresponde à síncrese, caracterizado pela visão caótica do todo. No segundo momento, ocorre a compartimentação desses conhecimentos para captar a essência, que é denominada análise. No terceiro estágio, há conjugação dos conhecimentos compartimentados através da síntese.

Fazendo uma analogia, é possível transpor essas etapas no processo de formação do professor de geografia. O licenciando, quando inicia sua formação na universidade, traz consigo conhecimentos sobre o que é ser professor e sobre as demais disciplinas do

curso. No entanto, em regra, esse conhecimento é desorganizado, ou fundamenta-se no senso comum. Ao ter contato com as disciplinas do curso, que correspondem ao conhecimento geográfico compartmentado para a análise, o licenciando deverá, no processo de formação docente, ser capaz de conjugar e articular esses saberes, produzindo a síntese.

Nessa última fase, é preciso que os conhecimentos adquiridos no processo de formação docente sejam sistematizados e que o professor de geografia consiga explicitar, tanto no âmbito teórico quanto prático, a síntese do conhecimento, que corresponde à sistematização dos saberes disciplinares, curriculares, profissionais e experienciais.

A partir da compreensão dos autores referenciados anteriormente podemos projetar subsídios para atender às necessidades da formação e da própria construção de uma identidade profissional do professor. Diante desse contexto, a teoria das Representações Sociais apresenta-se como um caminho para a compreensão desse processo de construção. Para Moscovici (1978) as Representações Sociais são fenômenos complexos que devem ser compreendidos dentro de um contexto social, ou seja, apresenta-se como um corpo de conhecimento organizado que advém da troca de informações entre os indivíduos, que produz e determina comportamentos nos diferentes grupos.

O professor durante sua formação estar circundado por diferentes tipos de conhecimento científicos e não científicos. Assim, ao identificar a Representação Social desse público é uma maneira de compreender como esse conhecimento produzido influência em suas condutas e na sua constituição do ser professor.

SER PROFESSOR DE GEOGRAFIA: O OLHAR DO ALUNO NO CURSO DE LICENCIATURA

Investigar o significado do ser professor de geografia a partir do olhar dos discentes do curso de licenciatura em geografia requer a compreensão de aspectos que articulam e revelam o contexto de existência da profissão e das condições nas quais se desenvolve a formação docente. De modo geral às categorias que foram construídas a partir do TALP estão no organograma 1.

Figura 1 – Quadro sintético das categorias de análise do TALP



Fonte: Pesquisa direta, 2017.

A seguir, expõem-se as evocações dos alunos do 5º período na ordem em que as fizeram. As palavras em negrito correspondem aquelas que eles elegeram como sendo as mais significativas. Vejamos as palavras ventiladas:

- Aluno B V(1)*¹: **Amor**, conhecimento e afinidade.
Aluno B V(2): Dedicção, compreender e **missão**.
Aluno B V(3): **Comprometido**, responsável e amigo.
Aluno B (4): **Prestígio**, humilde e comprometido.
Aluno B V(5): **Aprender**, conhecer e ensinar.
Aluno B V(6): **Competente**, imparcial e respeitador.
Aluno B V (7): Formador, **prazeroso** e cansativo.
Aluno B V(8): **conhecimento**, compreensão e paciência.
Aluno B V (9): **Ensinar**, desvendar e dialogar.
Aluno B V (10): **Amor**, dedicação e compromisso.
Aluno B V (11): **Amor**, compromisso e dedicação.
Aluno B V (12): Dedicado, ético e **amor**.
Aluno B V(13): **Aprender**, espaço, vivido.
Aluno B V(14): **Conhecer**, prática e espaço.
Aluno B V (15): Superação, **dom** e determinação.
Aluno B V (16): **Educar**, conhecimento e desafio.
Aluno B V (17): Mapas, **desvalorizado** e política.
Aluno B V (18): **Vocação**, natureza e ensinar.
Aluno B V (19): Status, **conhecimento** e profissionalismo.
Aluno B V (20): **Desvalorizado**, representação e reconhecimento.

Ao analisar as evocações a primeira constatação é que existe uma representação social desse grupo em relação ao “ser professor”. Com relação as palavras evocadas quanto à representação do ser professor de geografia, houve cinco repetições, que se referem aos termos *amor*, *desvalorizado*, *ensinar*, *aprender* e *conhecimento* sendo que cada termo foi repetido duas vezes e o termo amor foi repetido quatro vezes por sujeitos distintos.

Assim, pode-se afirmar que dentre as palavras verbalizadas há um número considerável de repetições. Além disso, verifica-se também a partir dos significados atribuídos os termos *amor*, *vocação*, *dom*, *prazeroso*, e *missão* que estes possuem conotações afins e que eles são semanticamente, próximos.

A partir dessa evidência têm-se a categoria empírica da representação do ser professor de geografia vinculada a sua *dimensão afetiva*. Assim, chama-se a atenção para a dimensão subjetiva, do ser professor, nas evocações “amor” e “dom” que vincula a representação do ser professor de geografia à transmissão de valores e princípios, influenciando no processo de ensino e aprendizagem e na construção da subjetividade dos alunos para além do ensino de conteúdos.

Verifica-se que nessa acepção a representação social do ser professor está ligada ao sentido de sentir-se realizado, algo que se aproxima de ter o “dom” para exercer a profissão. Nesse sentido, Sousa (1996, p. 103) afirma que “o professor quando perde o

1 “Aluno B V” corresponde a um aluno do 5º bloco do curso de Licenciatura Plena em Geografia da UFPI.

espaço público do social busca explicação no âmbito individual, na vocação para permanecer na docência”.

No caso da presente investigação, a afirmação de Sousa (1996) encontra ressonância na representação do Aluno B V (18) que afirma: “para superar as dificuldades da profissão é preciso ter vocação”. Essa concepção eufemiza os traços de profissionalismo da profissão docente, uma vez que denota ausência de uma consciência teórica a respeito do trabalho docente, bem como sugere uma redução desse trabalho à dimensão moral.

No entanto, deve-se ressaltar que, nessa representação o Aluno B V (18), ao representar o ser professor como uma *vocação*, não faz isso de forma totalmente acrítica, pois ele tem consciência das dificuldades e dos obstáculos que constituem o ser professor e suscita a possibilidade, mesmo que seja por condição exclusiva do próprio professor, uma superação das dificuldades e dos obstáculos em questão.

Já os Alunos B V (1), (17) e (20), destingem-se dos demais discentes ao representarem o ser professor de geografia com os termos *prestígio* e *desvalorizado*, este último repetido duas vezes. A repetição desses termos, bem como a proximidade de significado atribuído pelos alunos aos termos *prestígio* e *desvalorizados* fundamentam uma representação social do ser professor vinculado a *dimensão social*. Em seus discursos, eles conceituam o termo *desvalorizado* como “é passar por dificuldades quanto ao reconhecimento no âmbito escolar e social” e “é devido o professor de geografia não ter muito reconhecimento na sociedade.”. Nesse aspecto, faz-se necessário destacar que o discurso não está apenas relacionado à palavra em si, para representar algo ou significar alguma coisa de modo isolado. A condição primordial desse discurso é refletir ou expressar a realidade percebida a que o sujeito se refere.

Apesar da linearidade presente na explicação da representação dos Alunos B V (17) e (20), é possível perceber uma complexidade naquilo que foi comunicado. A complexidade emerge da condição histórica e social das coisas ditas.

A desvalorização da profissão docente, à qual estes discentes se referem, pode ser explicada pela segmentação ideológica e hierarquizada que foi constituída ao longo do desenvolvimento da geografia em favor dos Estados-maiores, distinguindo-se está de uma outra versão desse conhecimento, tida como inócua e representada pela denominada “geografia dos professores” Lacoste (1989). Além dessa dicotomia, há a dominância do discurso que reserva à pesquisa acadêmica a tarefa de produção do saber geográfico, considerando-o prioritário, e ao magistério, de forma secundária, a tarefa de reprodução e transmissão dos saberes constituídos pela pesquisa, consagrando a lógica perversa de que quem pesquisa não ensina e quem ensina não pesquisa.

Nesse aspecto, o aporte da linguagem é significativo na construção das representações. Mesmo sabendo que ela traduz um pensamento fragmentário e se limita a alguns aspectos da experiência humana, pois assevera-se que a sua expressão marca a compreensão das estruturas e comportamentos sociais (MINAYO, 1995).

As palavras *comprometido, aprender, competente, conhecimento, conhecer e educar* foram evocadas pelos Alunos B V (3), (5), (6), (8), (9), (13), (14), (16) e (19) respectivamente e a partir do significado atribuído as palavras foi possível constatar que estes alunos representam o ser professor de geografia no âmbito do processo de ensinar e aprender, de construção do conhecimento, na sua *dimensão cognitiva*.

Nas evocações dos Alunos B V (6) e (19), por exemplo, o ser professor é representado como “ser competente é ser responsável com o trabalho, é saber ensinar para haver o aprendizado do aluno” e “entender melhor o mundo em que vivemos e ensinar o conhecimento para o aluno”. Nestas acepções, o ser professor de geografia é vinculado a uma característica centralizadora, ao tempo em que há a personificação da “imagem” do professor como aquele que detém o conhecimento, aquele que ensina.

Essas representações não vão ao encontro daquilo que é propugnado pelas teorias produzidas no campo das ciências da educação, em especial aquelas que se vinculam ao ensino de Geografia. Acredita-se que pode estar na formação inicial uma das possibilidades de mudança da essência dessas representações sociais, assim como também a promoção de uma identidade docente a ser construída de forma processual no campo acadêmico.

Nas evocações *conhecer e aprender*, o ser professor é representado como cientista e sujeito epistêmico, o que fica evidente nas significações atribuídas por eles: “o professor de geografia tem que possibilitar a construção do conhecimento, tem que ser um cientista e ser formador de opinião crítica dentro da sociedade para seus alunos.” e “compreender, ter noção, conhecimento de determinada coisa ou algo e ser um pesquisador para aprender a ciência e ensinar.”. Nessa direção, Tardif (2002, p. 191) afirma:

[...] o primeiro desses excessos (o professor como sujeito epistêmico) reside na ideia de que o professor se define essencialmente como um ator dotado de uma racionalidade baseada exclusivamente na cognição, ou seja, no conhecimento. Nas ciências da educação, várias concepções atuais do saber docente, da atividade docente e da formação de professores se apoiam num modelo do professor ao qual elas atribuem uma racionalidade definida como um repertório de competências e de desempenhos pensados quase que exclusivamente em termos de saberes, de conhecimentos.

Nessa concepção, o professor é definido como sujeito científico, ou essencialmente pelo caráter que o apresenta como mediador do saber. Já nas evocações dos Alunos B V (9) e (16) verifica-se um afastamento da concepção do ser professor como o único objetivo de transmissão de conteúdos. Nestas evocações, o ser professor é representado respectivamente, “é dialogar com o aluno possibilitando a aprendizagem, é tornar o aluno completo na área educacional, principalmente na disciplina” e “ser capaz de analisar a sociedade a qual esta inserido, posicionando-se criticamente e contribuindo na relação com o aluno para a formação da sua aprendizagem”.

Considera-se importante destacar como a representação do ser professor se manifesta nas evocações dos discentes a partir da discussão sobre as teorias científicas implícitas nas suas falas, apresentando a construção de suas representações.

O fenômeno representacional do ser professor de geografia implica na construção de sistemas de identificação social que conferem materialidade ao sentido de ser professor. Esse processo não é meramente cognitivo e de classificação dos significados e sentidos atribuídos a determinado objeto. Há nesse processo uma dimensão atitudinal, que corresponde à função das representações de servir de guia, na orientação de condutas no campo social em que os sujeitos circulam.

Acredita-se que a identificação e compreensão do significado do ser professor de geografia, a partir do olhar dos licenciandos, permite-nos inferir como eles constroem o conhecimento na academia e quais são as condições nas quais se desenvolve sua formação e sua profissão, uma vez que os sujeitos constroem representações para lhes servirem de guia nos espaços em que transitam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por todos os aspectos mencionados, pode-se afirmar que a representação social do ser professor de geografia, para os discentes do quinto período, caracteriza a profissão docente de forma diversificada, de tal modo que cada manifestação por eles revelada confere um sentido ao ser professor de Geografia, permitindo identificar a essência desse fenômeno como fato materialmente percebido. E, assim, o ser professor, para eles, centra-se na concepção da dimensão afetiva, tendendo a ser um fenômeno vinculado à transmissão de valores e princípios no processo de ensino e aprendizagem e na construção da subjetividade do aluno.

Identificou-se ainda que o ser professor de geografia é representado pelos licenciandos na sua dimensão social e cognitiva. Nesse ínterim, pode-se afirmar que as representações sobre o ser professor de geografia ocorrem em uma esquematização entre aspectos objetivos, vinculados a desvalorização social da profissão docente e aspectos subjetivos, relacionados ao sentido do processo de ensino e aprendizagem. Dessa convergência entre o social e o subjetivo os discentes formam a sua consciência, orientando o modo próprio de pensar e sentir a profissão docente. Esses fatores influenciam também a construção da identidade do ser professor de geografia.

Nesse contexto, destaca-se que na formação inicial do professor de geografia está uma das possibilidades de mudança das representações sociais, o que pode ser tomado como referência para reforçar pontos específicos que podem auxiliar no processo de alteração do núcleo representacional e, por conseguinte, na promoção da identidade docente adequada às demandas educacionais da atualidade.

Finalmente, por meio desta pesquisa, foi possível alcançar o objetivo de efetuar uma análise da condição do ser professor de geografia, desenvolvendo-a à luz da teoria das representações sociais. Entende-se, desse modo, que esta pesquisa não esgotou todas suas possibilidades, mas pretendeu fornecer novos subsídios para novos olhares e novas discussões, ampliando o leque de enfoques acerca do tema em pauta.

REFERÊNCIAS

- CALLAI, H. C. **A formação do profissional da geografia**. 2ed. Ijuí-RS. Editora Unijuí, 2001.
- MOSCOVICI, Sergi. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.
- NÓVOA, Antonio. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa. Publicações Dom Quixote. 1997.
- SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico– Crítica: Primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis. Vozes. 2002.
- MINAYO, M. C. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: HUCITEC, 1994.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA: DEMANDAS E SIGNIFICAÇÕES ENTRE A “BUROCRACIA” DA REGÊNCIA DE ENSINO E A INTERVENÇÃO NOS ESPAÇOS NÃO FORMAIS

Ivaneide Silva dos Santos

Universidade do Estado da Bahia-UNEB/ SEC-Bahia
E-mail: ivaneide-uneb5@hotmail.com

Marcone Denys dos Reis Nunes

Universidade do Estado da Bahia-UNEB/ SEC-Bahia
E-mail: mnunes@uneb.br

Resumo: No contexto das reformas curriculares para a formação de professores o estágio supervisionado desponta como elemento indispensável à construção do ser profissional docente, sobretudo com o aumento de sua carga horária nos cursos de licenciatura, que geralmente é dividida em modalidades e componentes curriculares, oportunizando uma maior relação universidade-escola e demais espaços formativos. Todavia, as demandas dos diferentes momentos de estágio promovem distintas significações por parte dos estagiários, principalmente entre os discursos referentes à “burocracia” da regência de estágio nas escolas e as intervenções nos espaços não formais. Esta problemática nos leva a questionar se as diferentes significações de estágio interferem na formação do futuro professor, no nosso caso específico, em Geografia. Desta forma, o presente artigo objetiva discutir as demandas e significações do estágio supervisionado nesta área do conhecimento, tomando como foco de estudo um curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. O trabalho insere-se no contexto das produções dos Grupos de Pesquisa APEGEO/ UNICAMP e NEG/UNEB; surgiu a partir da nossa experiência de ensino com esse componente curricular. A abordagem metodológica é qualitativa, com realização de grupo focal com estagiários, entrevistas com professores supervisores, observações em regências e oficinas pedagógicas de estágio. Os resultados revelam que os sentidos discursivos dos estagiários são mais favoráveis na prática de estágio da modalidade “espaços não formais” por estes possuírem maior liberdade de escolha da temática a ser desenvolvida, bem como do público/instituição onde as intervenções ocorrem.

Palavras-chave: Estágio Supervisionado. Geografia. Espaços não formais. Significações.

INTRODUÇÃO

Os debates contemporâneos sobre a formação do professor, no nosso caso de Geografia, tem tensionado discussões referentes ao papel do estágio supervisionado enquanto componente curricular integrante dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, assim como eixo articulador da teoria e da prática, do ensino e do campo de trabalho, ou seja, entre o percurso acadêmico e o fazer profissional.

Sabemos que as mudanças expressivas nas recentes legislações que orientam e regulamentam os cursos de licenciatura no Brasil, no que concerne ao aumento da carga horária deste componente curricular para 400 horas e sua distribuição a partir do início da segunda metade do curso, embora sejam marcadas por embates e conflitos, tem contribuído para uma maior vivência e articulação dos graduandos entre pesquisa, extensão e ensino, bem como a relação universidade, escola e demais espaços formativos da sociedade. Em se tratando da licenciatura em Geografia, o estágio supervisionado também pode favorecer ao licenciando uma maior compreensão da realidade espacial e as múltiplas interações entre a sociedade e a natureza, bem como as práticas discursivas que produzem sentidos do que é ser professor de Geografia na educação básica.

Considerando que a oferta da carga horária de estágio supervisionado se dá de maneira diferente nos currículos dos cursos de formação de professores da educação básica do país, sendo distribuída geralmente em modalidades (observação, intervenção em espaços não formais e regência nas escolas) e componentes curriculares, existem diferentes demandas em cada etapa que promovem distintas significações por parte dos alunos estagiários, sobretudo entre o que eles chamam de “burocracia” na regência de estágio nas escolas e as intervenções nos espaços não formais. Esta problemática nos leva a questionar se as diferentes significações de estágio supervisionado interferem na formação e atuação profissional do docente, no nosso caso específico, em Geografia.

Desta forma, o presente artigo objetiva discutir as demandas e significações do estágio supervisionado nesta área do conhecimento, tomando como foco de estudo o curso de licenciatura em Geografia da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus IV, Jacobina. O trabalho insere-se no contexto das discussões do Núcleo de Estudos Geográficos (NEG) da UNEB, o qual promove reflexões referentes ao ensino, a pesquisa e a extensão nos mais variados âmbitos e áreas dos saberes geográficos; e nas produções do Grupo de Pesquisa Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO) da Universidade Estadual de Campinas UNICAMP, o qual desenvolve pesquisas acadêmicas em nível de graduação e pós-graduação, atividades de extensão e práticas educacionais de formação inicial e continuada em Educação em Geografia, sejam elas em ambientes formais ou não formais de Educação.

A problemática surgiu a partir da nossa experiência, tanto como professores da rede estadual de ensino do estado da Bahia, como dos componentes curriculares Estágio Supervisionado em Geografia do curso de licenciatura em Geografia do Campus IV da UNEB, sobretudo durante as realizações das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos estagiários nos espaços não formais e nas regências de ensino em sala de aula das escolas-campo de estágio no município de Jacobina-BA.

A abordagem metodológica é qualitativa, a partir do desenvolvimento de grupo focal com estagiários, entrevistas com professores supervisores do referido curso, observações em regências e oficinas pedagógicas de estágio desenvolvidas no ano de 2017.

Portanto, as narrativas dos alunos estagiários, colhidas nos grupos focais, bem como as observações diretas nas aulas de estágio supervisionado e nas regências de ensino, nos revelam que os estagiários possuem mais interesse em realizar a modalidade de estágio supervisionado em “espaços não formais” da educação. Os discursos dos participantes da pesquisa revelam que estes possuem maior liberdade de escolha da temática a ser desenvolvida, dos procedimentos e execuções das oficinas e mini-cursos, bem como do público/instituição onde as intervenções ocorrem, o que torna o processo de ensino e aprendizagem mais significativo e menos burocrático no âmbito do curso de licenciatura em Geografia. Assim, a discussão sobre o estágio supervisionado em espaços não formais terá maior destaque no presente texto.

METODOLOGIA

A pesquisa utilizou a abordagem metodológica qualitativa de caráter exploratório, com contextualização e interpretação da realidade, procurando compreender e explicar a dinâmica das relações dos fenômenos segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada para a obtenção de conhecimento. Para tanto, realizamos dois grupos focais com 10 alunos estagiários do curso de Geografia da UNEB/Campus IV. O grupo focal 1 foi composto por 5 alunos que estavam matriculados no componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia I, e o grupo focal II com 5 alunos matriculados no componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia III. Vale salientar que a escolha dos participantes ocorreu aleatoriamente. Também foram realizadas observações in loco nas oficinas pedagógicas de Estágio em espaços não formais da educação e nas regências em sala de aula, entrevistas semi-estruturadas com 3 professores de estágio do referido curso, assim como análise de documentos como relatórios, legislações e registros fotográficos, sem a intenção de generalizar ou inferir os resultados. O recorte da pesquisa se deu entre os semestres letivos 2017.1 e 2017.2, período em que foram ofertados os componentes curriculares de Estágio Supervisionado II (Espaços não formais) e III (regência no Ensino Fundamental II) no curso de Geografia da UNEB em questão.

A pesquisa bibliográfica também foi fundamental para auxiliar na compreensão do problema que se constituiu em torno da pergunta: **como as diferentes significações de Estágio Supervisionado interferem na formação do futuro professor de Geografia?** Desta feita, as reflexões de vários autores que abordam sobre o estágio nos cursos de formação de professores, no ensino de Geografia, bem como a educação não formal, como Pimenta e Lima (2004); Rangel (2007); Callai (1998), Straforini (2008), Gohn (2006), entre outros, foram bastante pertinentes para a escrita do artigo.

O trabalho contou também com os pressupostos teórico-metodológicos da Teoria do Discurso fundamentada por Ernesto Laclau e Mouffe (2004), por considerarmos que

esta é uma ferramenta de compreensão do social por ordens discursivas, que ocorrem por meio de diferentes demandas e disputas por significações.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As discussões referentes às políticas públicas e propostas educacionais para a formação do professor por meio do ensino, da pesquisa e também da extensão, tem se intensificado nos últimos tempos, neste contexto o Estágio Supervisionado, em nosso caso na licenciatura em Geografia, torna-se um momento privilegiado de articulação entre teoria e prática docente, com fundamentos teóricos que devem permear todo o seu desenvolvimento, visando à construção de saberes necessários à docência.

Conforme apontado por Santos e Araújo (2016), a configuração do Estágio Supervisionado, após as reformas instituídas pela Resolução CNE/CP nº 1/2002 e CNE nº 2/2002 e ratificadas pela Resolução CNE/CP nº 2/ 2015, tem permitido aos futuros professores de Geografia da educação básica a interação de conhecimentos científicos e pedagógicos, a compreensão da dinâmica e contradições da escola, dos sistemas de ensino e políticas educacionais, com experiências concretas, assim como a construção da identidade profissional docente.

De acordo com Rangel (2007), o Estágio Supervisionado é o momento em que o estagiário tem um maior contato com a realidade escolar e vivencia uma troca de conhecimentos e experiências entre a universidade e a escola, atuando ativamente diante dos problemas encontrados no cotidiano do ensino da educação básica.

Sabemos que a operacionalização das 400 horas de estágio curricular supervisionado varia nos currículos de licenciatura do país, no curso de licenciatura em Geografia da UNEB/Campus IV, por exemplo os estágios supervisionados estão organizados em três modalidades e quatro componentes curriculares, cada um com carga horária de 100 horas/aulas, ofertados nos quatro últimos semestres do curso. Conforme o Projeto de Renovação de Reconhecimento¹ do curso em questão, essa distribuição ocorre da seguinte maneira: modalidade 1: **observação** dos espaços educativos formais com o componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia 1; modalidade 2: **intervenção pedagógica** em espaços formais e não formais, componente curricular Estágio Supervisionado em Geografia II; e modalidade 3: Estágio de **Regência** nas escolas, com os componentes curriculares: Estágio Supervisionado em Geografia III, para regência em Ensino Fundamental; e Estágio Supervisionado em Geografia IV, para regência em Ensino Médio.

1 O Curso de Licenciatura em Geografia assumiu uma nova configuração na sua organização curricular aprovada através da Resolução do Conselho Universitário – CONSU 269/2004. O currículo anterior entrou em um processo gradativo de extinção e um novo currículo passou a vigorar a partir de 2004.1.

Como podemos ver, a proposta de operacionalização dos estágios supervisionados no curso de licenciatura da UNEB/Campus IV, proporciona aos estagiários não apenas uma vivência nos espaços educativos escolares, os quais ainda são vistos muitas vezes pelos alunos estagiários apenas como ambientes normatizados, com regras e padrões comportamentais definidos previamente, com demandas que envolvem explicação de conteúdos historicamente sistematizados, normatizados por leis e órgãos superiores, que requerem tempo, local específico, pessoal especializado e organização de vários tipos. Os discursos dos estagiários evidenciam que esses fatores acabam tornando os estágios desenvolvidos nas escolas como atividades burocráticas e com pouca significação para a formação docente em Geografia, conforme apontado por dois participantes do grupo focal 1².

O pior do estágio não é praticamente a aula em si, dar aula, mas é toda burocracia que tá por trás do estágio[...]Essa burocracia seria a questão de fichas que tem que preencher, essas coisas assim, os relatórios que acaba implicando um pouco (Participante – grupo focal– Estágio I).

[...] além de nós termos essa dificuldade da própria sala de aula, existem outros empecilhos que seria essa parte mais burocrática de ter que buscar o colégio em relação a esses documentos todos, essa formalidade que eu creio que deve existir, mas não com tanta complexidade. (Participante – grupo focal– Estágio I).

O enunciado dos participantes do grupo focal 1 demonstra uma certa insatisfação por parte dos estagiários em realizarem as atividades de estágio na escola. Todavia, sabemos que algumas ações consideradas como burocráticas, são imprescindíveis para que os estágios ocorram como: celebração de convênios entre as instituições, termo de compromisso dos estagiários, a supervisão, assim como o cumprimento da carga horária do estágio (RANGEL, 2007). Também existem várias possibilidades de realização deste componente curricular, tanto nos espaços educativos formais como nos espaços não formais, as quais se estendem para além das atividades burocráticas do espaço escolar e da sala de aula.

Sendo assim, aproximando essa problemática com a teoria do discurso de Ernesto Laclau e Chantal Mouffe (2004), podemos perceber que há uma diferenciação de sentidos quanto às práticas de estágio supervisionado nos cursos de licenciaturas, inclusive no de Geografia da UNEB/Campus IV. De acordo com os autores, assim como todo discurso, o significante estágio é constituído por uma fixação parcial de sentidos que se articulam por meio de pontos nodais a partir da abertura do social, que se constrói no campo da discursividade de maneira contingente e provisória de significações da realidade.

2 Relato concedido pelo grupo focal 1, correspondente à turma de Estágio Supervisionado em Geografia I, 5º semestre (2017.2), em 02 de outubro de 2017.

Essa provisoriedade discursiva tensiona o sentido de que a atividade docente não se restringe apenas ao espaço da sala de aula, pois, segundo Pimenta e Lima (2004), as relações que aí se estabelecem são determinadas pelos contextos mais amplos como a cultura escolar, pedagógica, administrativa, a comunidade na qual se insere, os alunos e seu mundo, os professores e sua história, os sistemas de ensino e a sociedade em geral.

Por conseguinte, o estágio supervisionado na licenciatura em Geografia configura-se como uma possibilidade de leitura do mundo, pois a Geografia se ensina/aprende na escola, mas pode ser também ensinada/aprendida na praça, na associação, no sindicato, na igreja e em outros locais, justamente porque é disciplina que contribui para a educação em geral, para o entendimento da realidade, do espaço produzido pelos seres humanos e como estes se relacionam, bem como a formação cidadã (CALLAI, 1998).

Segundo Pimenta e Lima (2004, p.164), o estágio em atividades não docentes nos sistemas de ensino poderá ter como objetivos:

[...] analisar a escola como instância integrante do contexto social e compreender a mútua influência entre eles; reconhecer e compreender as relações entre o espaço escolar, o sistema de ensino e o sistema social mais amplo; analisar se os compromissos com a educação inclusiva propostos em normas e leis são efetivados pelos órgãos dos sistemas; analisar os determinantes da profissão docente e suas influências nas atividades escolares.

Por conseguinte, de acordo com Gohn (2006), a educação não-formal designa um processo com várias dimensões tais como: a aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. Esses processos de compartilhamento de experiências para resolução de problemas coletivos também aparecem na fala de uma professora supervisora do curso de Geografia da UNEB entrevistada, a qual, na caracterização do Estágio em Espaços não formais, que é o Estágio II, afirma que:

No Estágio II os alunos vão para os espaços não formais, então quando eles já tem esse embasamento, quando eles já conhecem esses diferentes espaços agora o desafio vai ser outro que é justamente aplicar essas atividades, e, um outro destaque também para os estágios 2, é que os alunos geralmente fazem essas atividades em grupos e isso também ajuda porque eles pensam juntos, e dialogam, constroem no coletivo, sem falar no diálogo que eles tem com os professores de estágio e com os demais professores também de outros componentes que trabalham com temáticas relacionadas ao que eles estão propondo desenvolver no estágio (Docente 3³).

3 Docente 3. Entrevista concedida em 22/01/2018.

O trabalho colaborativo proporcionado pelo Estágio Supervisionado II, apontado pela professora entrevistada, juntamente com a escolha das temáticas a serem discutidas proporcionam um sentido de estágio supervisionado mais significativo por parte dos estagiários, haja vista que as demandas deste componente curricular, embora sejam permeadas de planejamento prévio, leitura de textos científicos, orientação e supervisão para a realização das oficinas e mini-cursos, permitem uma maior flexibilidade quanto ao tratamento dos conteúdos geográficos, atividades teórico-práticas que potencializam a práxis docente e a transformação da realidade. As figuras 1 e 2 a seguir, registradas durante as oficinas da turma de Estágio Supervisionado II, ocorridas entre os meses de maio a junho de 2017, revelam um maior interesse por parte dos estagiários quanto à realização das atividades de estágio para esta modalidade.

Figura 1 – Oficina pedagógica sobre Geografia e cultura afro-brasileira

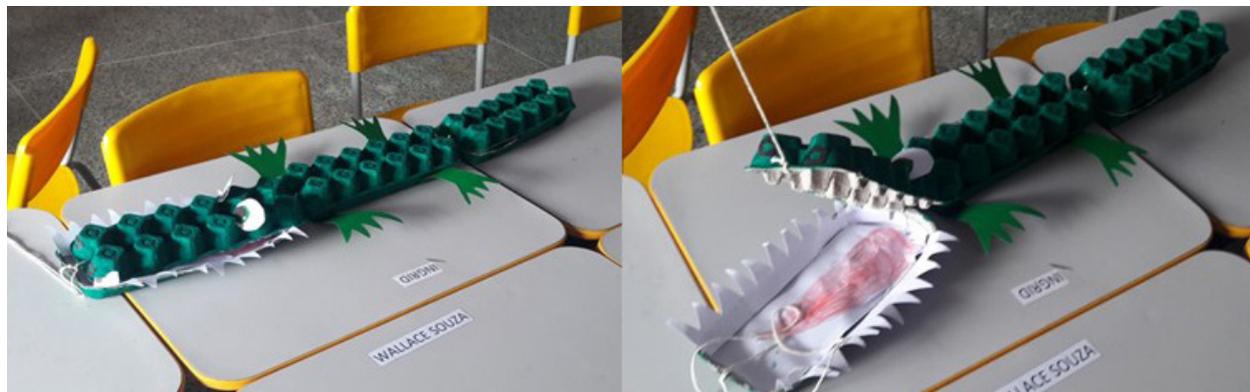


Fonte: Ivaneide S. Santos, 2017.

A figura 1 expõe um trabalho desenvolvido por uma dupla de estagiários que realizou o projeto de intervenção num espaço social não governamental, que promove atividades artístico-culturais e reforço escolar para crianças de quatro a dezessete anos de idade, moradoras de um bairro periférico da cidade de Jacobina. A temática geral do projeto de intervenção foi “Geografia e cultura afro-brasileira”. Conforme nos mostra a figura, os estagiários confeccionaram com as crianças participantes da oficina um mapa da África, contendo elementos histórico-geográficos com aspectos físicos, culturais e comerciais, bem como o processo de colonização daquele continente e as transformações no espaço geográfico, correlacionando com a realidade destes participantes. Durante a observação desta oficina foi possível perceber a desenvoltura dos estagiários em trabalhar o conteúdo, sobretudo por estes afirmarem o interesse particular pela temática em tela.

A figura 2 a seguir mostra o trabalho desenvolvido por outra dupla de estagiárias que realizou as oficinas numa creche municipal, no centro da cidade, com crianças de 3 a 4 anos de idade.

Figura 2 – Oficina pedagógica Educação Ambiental numa proposta de transformação da sociedade



Fonte: Ivaneide S. Santos, 2017.

A figura 2 exhibe a confecção de um jacaré com caixas de ovos, o qual foi construído com as estagiárias e as crianças, para falar sobre a preservação dos animais. Segundo uma das estagiárias, o jacaré se tornou um mascote da turma, porque é um brinquedo que chama a atenção das crianças. Durante a nossa observação nesta oficina ficou evidente que houve um trabalho de sensibilização antes da confecção do jacaré sobre a importância de preservação dos animais e também da reciclagem e redução do lixo, correlacionando o conceito de lugar com a realidade das crianças e envolvendo-as como participantes ativos na produção do espaço geográfico, conforme o pensamento de Straforini (2008).

Todavia, vale salientar que, conforme apontado por Nunes (2017), os espaços formais e não-formais da formação docente, presentes na estrutura curricular do curso de licenciatura em Geografia da UNEB/ Campus IV, são responsáveis, principalmente nos componentes de Estágio Supervisionado, por um conjunto de atividades essenciais em todo o processo formativo, podendo contribuir para a constituição do ser profissional docente em Geografia.

Portanto, ancorados na teoria do discurso, e com base nas experiências citadas neste texto, podemos concluir que o estágio supervisionado no curso de licenciatura em Geografia da UNEB, contribui de maneira significativa na formação dos futuros professores e que os sentidos discursivos quanto ao melhor momento de execução deste componente curricular e suas diferentes demandas são parciais e relacionais, pois, à medida que os estagiários vivenciam cada etapa (observação/coparticipação, intervenção em espaços não formais e regência) novas significações vão surgindo e estes podem redefinir conhecimentos e construir de suas próprias práticas metodológicas, contribuindo para uma profissão docente propositiva.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Resolução nº 269**, de 31 de maio de 2004. Aprova a implantação do redimensionamento do Currículo do Curso de Formação de Professores – Licenciatura Plena em Geografia. CONSU/ UNEB, Salvador, 2004.

BAHIA. **Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Geografia**. – Jacobina, BA: /UNEB/PROGRAD, 2012.

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. Brasília, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP 2**, de 1º de julho de 2015, que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015.

CALLAI, Helena Copetti. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. (Org. e outros). **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões**. Porto Alegre: Editora da Universidade / UFRGS/AGB –, 1998.

GOHN, Maria da Gloria. **Educação não-formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 3 ed. São Paulo, Cortez, 2005.

LACLAU, E; MOUFFE, C. **Hegemonia y estratégia socialista: hacia una radicalización de la democracia**. Buenos aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2004.

NUNES, Marcone Denys dos Reis, **Reforma curricular em Geografia na Universidade do Estado da Bahia: construção social e o papel dos sujeitos em uma teia de significações entre o pensado e o possível**. Campinas, SP: UNICAMP, 2017. (Tese de doutorado).

PIMENTA, S. G. & LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004.

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.

SANTOS, Ivaneide S. dos; ARAÚJO, Joseane G. de. Operacionalização do Estágio Supervisionado na Licenciatura em Geografia no contexto das reformas curriculares contemporâneas. In: MURIA, Ângelo J.; AGUIAR, Márcia A. da S.; MOREIRA, Antônio F. B. (Orgs). **Currículo, formação e trabalho docente** – Anais do XII Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio luso-brasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Série. Recife: ANPAE, 2017.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. 2 ed. São Paulo: Annablume, 2008.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

AFINAL, QUE PROFISSIONAL TEM SIDO FORMADO NOS CURSOS DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA?

Alcinéia de Souza Silva

Secretaria Municipal de Educação – Formosa/GO

alcineia_s@yahoo.com.br

Resumo: A discussão acerca dos problemas intrínsecos ao processo de formação do professor de Geografia não é nova. Há anos se discute, apontam as mazelas, propõem mecanismos de mudanças, mas as licenciaturas permanecem com alguns dilemas praticamente cristalizados, a exemplo da organização curricular, perfil e prática do professor formador, dentre outras questões que resultam na formação inadequada do professor. Neste contexto, o artigo propõe a reflexão da seguinte indagação: afinal, que profissional tem sido formado nos cursos de licenciatura em Geografia? Para responder a tal questionamento, fundamentados em aportes teóricos de Gatti (2016), Carlos (2015), Damiani (2015), Vesentini (2015), Santos (2014), Callai (2013), Cavalcanti (2012), Nóvoa (2007), Shulman (2005) e Pimenta (1997), utilizou-se como metodologias de trabalho análise documental (Resolução N.º 2/2015, Planos de curso) e realização de entrevistas com estudantes de uma instituição de ensino no estado de Goiás. Os resultados desvelam significativos impasses naquele curso de formação, de modo que os estudantes reconhecem que não se encontram qualificados e preparados para iniciar a sua carreira no âmbito da educação básica sequer para trabalhar em outra profissão que exige o domínio de conhecimentos geográficos sólidos, a exemplo do bacharel em Geografia. A partir disso, evidenciamos que se faz necessária uma reconfiguração dos cursos de licenciatura, sobretudo no que tange ao perfil e a prática do professor formador, a organização curricular, a aproximação da escola e ao reconhecimento de que ali não forma outro profissional senão o docente da educação básica.

Palavras-chave: Formação docente. Profissional. Geografia.

PALAVRAS INICIAIS: CONTEXTUALIZANDO A QUESTÃO

A questão central que se coloca neste trabalho é: que profissional tem sido formado nos cursos de licenciatura em Geografia? Como dispõe a Resolução n.º 2/2015, as instituições de ensino superior devem conceber a formação inicial e continuada de professores para o exercício da docência na educação infantil, no ensino fundamental, no ensino médio, em suas respectivas modalidades de educação e diferentes áreas do conhecimento e com integração entre elas. De modo particular especifica que os cursos de formação inicial para estes profissionais da educação básica, compreendem: I – cursos de graduação de licenciatura; II – cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados; e III – cursos de segunda licenciatura.

Aos cursos de licenciatura, a presente legislação prevê que as instituições formadoras organizem seus projetos, de tal modo que a identidade própria da docência seja

mantida. Para tanto, é preciso assegurar aos estudantes o domínio dos conteúdos específicos da área de atuação, bem como do campo educacional, com seus fundamentos e metodologias, articulando: a) princípios, concepções, conteúdos e critérios oriundos de diferentes áreas do conhecimento, incluindo os conhecimentos pedagógicos, específicos e interdisciplinares, além dos fundamentos da educação voltados ao desenvolvimento das pessoas, das organizações e da sociedade.

A articulação entre o saber acadêmico (teoria) e a prática educativa, no âmbito da educação básica; o trabalho didático sobre os conteúdos escolares; a relação entre os conhecimentos específicos e os pedagógicos e; o fornecimento de elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência se constituem diretrizes fundamentais/imprescindíveis na constituição curricular dos cursos de licenciatura.

À luz dessas questões, evidenciam-se que as dimensões pedagógica e educacional são os eixos estruturantes do projeto/currículo de formação inicial do professor. O domínio dos conteúdos específicos da Geografia, por si só, dissociados dos saberes pedagógicos, necessários ao exercício da docência, sobretudo na educação básica, não habilita o professor a desenvolver o seu trabalho, no espaço escolar. É indiscutível que ele precise de informações e saberes diversos, sobretudo da ciência que ensina e dos fundamentos teórico-metodológicos da Educação, que o auxiliem a mediar os conteúdos em sala de aula. “Para tanto são necessários conhecimentos que vão além do conteúdo de Geografia e que tenham a ver com o processo de construção do conhecimento, com os aspectos pedagógicos e a psicologia de aprendizagem” (CALLAI, 2013, p. 117).

Nesse sentido, entende-se que a mediação didático-pedagógica e os saberes educacionais do professor, dentre outros fatores, são determinantes no processo de construção do conhecimento geográfico pelo aluno. Tamanha é a significância dos conhecimentos que o professor possui, no processo de ensino-aprendizagem, que Shulman (2005) admite que a base de conhecimentos deste professor, deve ser bem mais ampla, de modo a abranger: conhecimento do conteúdo; conhecimento pedagógico geral; conhecimento do currículo; conhecimentos dos alunos; conhecimento dos contextos educativos; conhecimento dos objetivos, finalidades e dos valores educativos, juntamente com os fundamentos filosóficos e históricos; e o conhecimento pedagógico do conteúdo.

O papel primordial das licenciaturas, então é preparar adequadamente o professor para a complexidade da educação contemporânea, de modo geral, e ao exercício da docência (prática docente) na educação básica, de modo particular. Disso, cumpre sublinhar que à licenciatura cabe a função de formar o professor da educação infantil ao ensino Médio. Ela não forma outro profissional senão o docente da educação básica.

Por meio dessa proposição voltamos a questão destacada no início desta seção: que profissional tem sido formado nos cursos de licenciatura em Geografia? Eis o nó e/ou a problemática elencados como eixos norteadores deste artigo, dado que como demons-

tram Callai (2013), Cavalcanti (2012), Pimenta (1997), Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), dentre outros autores que discutem sobre o assunto, os cursos de formação docente, num contexto geral não tem instrumentalizado com acerto o professor para o trabalho e a realidade escolar.

Ainda nos cabe acrescentar a esta problemática, o fato de que muitas delas, apoiadas num currículo, excessivamente teórico (conhecimentos puros e específicos da ciência geográfica), como defende Nóvoa (2007), tem desconstruído ou não construído a identidade com a docência, própria das licenciaturas e se aproximado dos propósitos do bacharelado, com formação essencialmente técnica/geográfica. O pior é que no fim desse processo, também pela má formação, não qualifica nem o bacharel, tampouco o professor.

No Brasil, o estabelecimento de um sistema de formação do professor secundário remonta à década de 30 do século XX, quando houve forte expansão da escolaridade em todos os níveis. O modelo clássico de formação desse profissional, que perdura até hoje, caracteriza-se por uma organização curricular que prevê dois conjuntos de estudos, congregando, de um lado, as disciplinas técnico-científicas e, de outro, as disciplinas didático-(psico)pedagógicas (PONTUSCHKA, PAGANELLI E CACETE, 2009, p. 89-90).

O problema vai além da organização curricular: conhecimentos pedagógicos de cá, conhecimentos específicos de lá. Mas, tal abordagem reforça tanto esse nó, já apontado anteriormente, como outras questões, a exemplo dos tempos e espaços da licenciatura, as más políticas educacionais voltadas à formação docente, tal como o trabalho ineficaz do professor formador (universitário) do futuro professor da educação básica. Uso os termos nó e ineficaz como sinônimos de um processo formativo embaraçoso e inoperante no que tange a construção da identidade por parte do acadêmico com a profissão.

Além disso, é oportuno reiterarmos que a ausência do reconhecimento pelos professores formadores, de que na licenciatura, campo de sua atuação, se forma professor também contribui para isso. Possivelmente a formação (inicial e continuada) deste professor formador, suas linhas de investigações científicas e concepções teórico-metodológicas inerentes a profissão possa contribuir para a dificuldade em desenvolver um trabalho adequado às finalidades dos cursos de licenciatura: formar professor. Isso é até compreensível, mas não anula a parcela de culpa que possui nesse processo.

O estudante, ao concluir o curso de licenciatura em Geografia, precisa dominar teórico e pedagogicamente os conteúdos geográficos. Ele precisa, ao longo do processo inicial de formação, ter contato com os aportes teóricos da ciência geográfica e, para além disso, ser capaz de torná-los compreensíveis e significativos ao aluno. Trata-se de um processo complexo, pois demanda conhecimentos que extrapolam as teorias geográficas.

Como apresentamos acima, o professor, no exercício da sua função precisa ter e dominar um vasto rol de conhecimentos necessários à construção do conhecimento geográfico. Entende-se que as licenciaturas, em atendimento às leis e diretrizes educa-

cionais que regulamentam sua oferta no país, tenham que possibilitar ao futuro professor todo esse rol de saberes. Entretanto, como se discute amiúde, ela (a licenciatura) não tem cumprido o seu papel, tampouco o professor cumprirá o seu em sala-de-aula.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NESSE CONTEXTO

O século XXI, marcado pelo acirramento das contradições, pelas aceleradas transformações de ordens diversas e fluidez dos fluxos, sejam eles econômicos, políticos, sociais, dentre outros, de forma contundente e/ou categórica, põe em evidência a questão espacial. Ao longo do tempo, o espaço, assim como o próprio tempo, dialeticamente indissociáveis, ainda não haviam ocupado a centralidade que ocupam na contemporaneidade, seja no processo de organização, seja no desenvolvimento das atividades sociais.

O complexo e contraditório modo de relações desta sociedade globalizada, coloca em destaque o espaço, por se constituir o lócus de materialização dos fatos e fenômenos sociais, ou, como dispõe Carlos (2015), enquanto condição, meio e produto da reprodução social. Na concepção da autora é possível, portanto construir uma análise da realidade a partir do espaço. Desse modo, a Geografia enquanto ciência e disciplina escolar é “capaz de produzir uma compreensão da espacialidade como momento de elucidação da realidade social” (CARLOS, 2015, p. 18), pelo processo de leitura e interpretação que faz deste espaço. Essa, portanto deve ser a centralidade da Geografia ensinada na escola.

Consideramos oportuno resgatar a concepção de espaço defendida por Santos (2014, p. 63), em que o espaço é “formado por um conjunto indissociável, solidário e também contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá”. Levar o aluno a compreendê-lo, sobretudo no contexto em que as contradições se evidenciam e intensificam pelo processo de globalização, formando-o para a cidadania, é ofício basilar da escola.

Na concepção de Castrogiovanni (2011), a educação geográfica não se configura como um processo simples e raso, visto que,

[...] ensinar Geografia é analisar historicamente o espaço geográfico, esse que é o espaço de existência das mulheres e dos homens, e isto, em última instância, é compreender pela sua gênese e conteúdo, não apenas pela aparência ou forma [...] É um movimento amplo, dinâmico e sem limites [...] capaz de levar o aluno à compreensão do seu espaço de vida, seja o social, seja o natural, a fim de formar um sujeito/cidadão comprometido com a sociedade em que está inserido **e com o mundo** (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 19-105, acréscimos e negrito nossos).

Esse processo, que para Vesentini (2015) também contribui para o crescimento (no sentido amplo do termo: intelectual, cognitivo, afetivo...) do educando, para sua autonomia, a sua criatividade e senso crítico, parte da mediação pedagógica do professor em sala de aula. Ao trabalhar pedagogicamente os fatos/fenômenos pela sua dimensão

espacial, o professor possibilita que o espaço se torne compreensível ao aluno, levando-o a refletir sobre a rede de relações a que se está sujeito e da qual se é sujeito, conforme defende Damiani (2015).

Ensinar e aprender Geografia nesse viés exige qualificação docente. Como dito, requer do professor o domínio de conhecimentos científicos/geográficos, educacionais, didático-pedagógicos, do contexto em que atua e dos sujeitos com quem trabalha. Para tanto, as licenciaturas devem oferecer uma formação sólida aos futuros professores. A exacerbada teorização, sobretudo dos conhecimentos científicos da Geografia não o prepara para o trabalho no âmbito da educação básica.

Para formar professores, é necessário, então, que nos cursos de formação inicial, a partir do reconhecimento da sua identidade com a formação docente, sejam trabalhados os conteúdos de forma que incorporem os princípios didático-pedagógicos dos mesmos, pois ao vivenciar as formas de aprender Geografia, o graduando poderá estabelecer as bases para ensinar a disciplina (CALLAI, 2013). Isso é o que defendo e me interessa evidenciar nesse trabalho.

UM ESTUDO DE CASO: QUE PROFISSIONAL TEM SIDO FORMADO EM UMA LICENCIATURA EM GEOGRAFIA NO ESTADO DE GOIÁS?

A discussão tecida nessa parte do trabalho se ancora em dois momentos: o primeiro, com base na análise de entrevistas realizadas com estudantes de uma instituição pública formadora de professores de Geografia no estado de Goiás; e o segundo, que pauta na análise de alguns planos de curso de professores que ministram disciplinas da área física da Geografia. A razão de não analisarmos neste trabalho as demais disciplinas que constituem o currículo daquela licenciatura, é que os docentes do referido curso não nos disponibilizaram (por motivos não investigados pela autora) tais documentos.

O fato de não serem disponibilizados todo o currículo previsto e desenvolvido no ano letivo 2017, não compromete a discussão entrelaçada neste estudo, já que tivemos acesso a significativa quantidade de planejamentos: oito disciplinas no total. Além disso, as entrevistas, como técnica de pesquisa que permitem o levantamento de dados/informações vivenciadas pelos próprios sujeitos das quais centramos o estudo (quinze estudantes do último ano do curso) se constituem em ferramentas bastante valiosas de acordo com nossos propósitos, de modo a fundamentar e conceder autenticidade ao debate em questão.

Na universidade, lócus do estudo desvelado nesse artigo, as queixas acerca da dissociação entre os conteúdos geográficos e os escolares são recorrentes entre os estudantes, sobretudo no momento em iniciam o estágio supervisionado nas escolas da educação básica. Apontam que os conhecimentos adquiridos no curso não os instrumentalizam para trabalharem com as especificidades dos alunos neste nível de escolarização.

Ainda nessa complexa relação entre a desintegração da Geografia acadêmica e a Geografia escolar, é consensual o discurso de que o curso não os prepara para a docência. Os professores, de modo geral, seja da área física, seja da área humana trabalham os conteúdos específicos da Geografia sem sequer levá-los a refletir sobre a sua abordagem no contexto escolar. Atestam que quando esses profissionais trazem a temática (Geografia escolar) para a aula – com exceção das disciplinas: Didática, Estágio Supervisionado e Geografia Agrária (em alguns casos) – abordam de forma geral, muito ampla e fragmentada dos diversos conteúdos trabalhados ao longo de todo o período letivo.

Analise as informações abaixo, retiradas de cinco planos de curso dos professores já referenciados:

Tabela 1 – Planos de curso (2017)

Disciplina	I Bimestre	II Bimestre
Biogeografia e Meio Ambiente	Bases teóricas e conceitos gerais de Biogeografia. Os ciclos biogeoquímicos. Energia e os fundamentos da vida. Padrões de biodiversidade. Biogeografia do Cerrado.	Antropização do Cerrado; Classificações fitogeográficas brasileira. Biomas brasileiros; Paleobiogeografia, biorreinos e distribuição dos biomas/domínios mundiais. A Biogeografia e a Base Nacional Comum Curricular.
Cartografia Sistemática	Cartografia: conceito, definição e história. Escalas e classificação de cartas e mapas. Sistemas de coordenadas. Forma da Terra, sistemas geodésicos e projeções.	Representações Cartográficas: orientação. Fusos horários. Elementos de representação: planimetria, altimetria e perfis topográficos. LDB, livros didáticos e o ensino de Cartografia no ensino básico.
Geomorfologia	História e evolução da Geomorfologia. Processos estruturais (endógenos) na formação do relevo. Processos exógenos na formação do relevo. Processos Morfogenéticos. Movimentos de massa e evolução das vertentes (processos e formas). Sistemas fluviais: dinâmica de leitos, padrões, erosão marginal e o papel do entalhe dos rios na formação do relevo. Dinâmicas Quaternárias. Taxonomia do relevo terrestre: escala, compartimentação e níveis. Geomorfologia do Brasil: os grandes compartimentos de Jurandir Ross e Ab Saber. Domínios morfoclimáticos brasileiros. Geomorfologia Ambiental. Geomorfologia e Compartimentação Ambiental. O estudo do relevo na educação básica.	
Geoprocessamento e Geotecnologias	Geoprocessamento e Geotecnologias: conceitos e definições. Introdução ao Sistema de Informações Geográficas (SIG). Base de dados georreferenciados. Estrutura de um SIG. Fundamentos de Sensoriamento remoto. Princípios teóricos. Processamento Digital de Imagens. Noções de Sistema de Navegação por Satélite (GNSS/GPS).	
Pedologia	Introdução à Pedologia. Conceitos de solo e fatores de formação. Intemperismo e formação do solo. Composição do solo. Características Morfológicas. Horizontes dos solos. Levantamento e classificação de solos. Solos do Brasil. Degradação/conservação do solo. Uso e ocupação dos solos. Solo na educação básica.	

Fonte: Planejamentos disponibilizados pelos professores (2017).

Do modo como se apresentam (como veremos a seguir) e corroborado pelo relato dos estudantes, as questões didático-pedagógicas não são abordadas paralelamente a cada conteúdo trabalhado. Por tal organização não se permite que o futuro professor desenvolva habilidades, tampouco se aproprie dos conhecimentos teórico-metodológicos que envolvem a prática educativa, no âmbito escolar.

Os estudantes afirmam que no curso há uma preocupação exacerbada, por parte dos professores, com a aprendizagem dos conteúdos disciplinares/geográficos em si. Entretanto, mesmo os que os dominam (que são poucos estudantes), durante o Estágio Supervisionado, apresentaram muita dificuldade em abordá-los em sala de aula e instigar a construção de conhecimentos geográficos pelos alunos, já que a sua formação inicial não os prepararam para a prática e/ou o trabalho docente. Não há naquele curso, ao menos, no tange ao trabalho desenvolvido e aos planejamentos, a preocupação com a construção de saberes que aliam os conteúdos da ciência geográfica à didática e às condições que possibilitam a aprendizagem.

Outro aspecto a ser evidenciado nas falas dos estudantes é que a referida licenciatura não demonstra ter como foco central, a formação de professores, pois o trabalho docente desenvolvido ali não possibilita a construção de identidade e não o forma adequadamente para o exercício da profissão. O problema maior é que, no final de todo o processo de formação desse sujeito, ele mesmo reconhece que não se encontra qualificado e preparado para iniciar a sua carreira no âmbito da educação básica, sequer para trabalhar em outra profissão que exige o domínio de conhecimentos geográficos sólidos, a exemplo do bacharel em Geografia.

Para finalizar, primeiramente destaco que os cursos de licenciatura em Geografia, sobretudo os professores formadores, devem reconhecer que formam professores. A partir disso, é necessário que sua organização curricular e o trabalho docente, promovam a instrumentalização desse profissional para lidar com o ensino, que é o foco da sua profissão e o elemento definidor de sua profissionalização (GATTI, 2016).

PALAVRAS FINAIS

Por meio do estudo exposto neste trabalho, bem como das questões evidenciadas ao que se refere a formação do professor de Geografia, fica claro que a licenciatura, em pleno século XXI não tem cumprido o seu papel: formar adequadamente o professor da Educação Básica. Essa é uma discussão antiga, mas que até a época atual seus problemas permanecem, pois não foram superados.

Pensar sobre o perfil e a prática do professor formador, ou seja, do docente que atua nos cursos de licenciatura é o primeiro caminho para reverter o caótico quadro que o avassala. Torna-se imprescindível que tais profissionais se reconheçam enquanto tal (formador do professor que atuará no Ensino Fundamental e Médio) e, a partir disso

desenvolvam práticas de ensino significativas à atuação docente, no espaço escolar. É preciso que compreendam que o domínio dos conhecimentos geográficos, por si só, não qualifica, não instrumentaliza e não prepara o professor para o contexto singular deste nível de escolarização.

Temos a convicção de que a formação inicial é fator decisivo para a carreira docente. Uma boa formação exige aproximação da universidade com a escola; exige diálogo com a realidade a ser enfrentada pelo futuro professor; exige currículos organizados para a construção de identidade com a docência; exige professores que possibilitem espaços para a reflexão e crítica acerca dos processos formativos e questões educacionais atuais; e, por fim, exige ainda que promovam a construção de uma racionalidade prática: aquela que permite aos estudantes estabelecer uma relação ou significação dos saberes construídos ao longo de sua formação inicial com as experiências práticas a serem vivenciadas no contexto de suas salas de aula.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, MEC. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Brasília, 2015. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 13 de jan. 2017.
- CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da geografia: o professor**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2013.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de Geografia na escola**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2012.
- CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A condição espacial**. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de Geografia: caminhos e encantos**. 2ª ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011.
- DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia na sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.
- GATTI, Bernardete A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista internacional de formação de professores**, São Paulo, v. 1, n. 2, 2016.
- NÓVOA, Antônio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. Publicação do Sindicato dos professores de São Paulo, 2007. Disponível em <http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf>. Acesso em 11 de mar. 2018.
- PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. e OLVEIRA, M. R. N. S (orgs). **Alternativas ao ensino da didática**. Campinas: Papyrus, 1997.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei Cacete. **Para ensinar e aprender Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: Técnica e tempo, Razão e Emoção**. 4ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.
- SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado**, Espanha, v. 9, n. 2, p. 1, 2005.
- VESENTINI, José William. Educação e ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **A Geografia na sala de aula**. 9ª ed. São Paulo: Contexto, 2015.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E OS DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Priscylla Karoline de Menezes
Universidade Estadual de Goiás
priscylla.menezes@ueg.br

Resumo: Esse artigo insere-se no conjunto de reflexões sobre a formação do professor de Geografia e a constante necessidade de reflexão enquanto docente. O artigo teve como objetivo principal refletir os processos de formação dos professores de Geografia e apontar a importância da atuação do docente do Ensino Superior refletir a sua prática na formação de professores. Na metodologia foram empregados procedimentos de estudos bibliográficos, a fim de identificar elementos que nos permitam pensar a importância da reflexão enquanto docente na formação de professores e sua articulação social. Os resultados desta pesquisa indicam a necessidade de reflexão dos docentes do ensino superior (do curso de Geografia), quanto a sua posição na formação de professores, para que não haja a fragmentação entre ensino e pesquisa.

Palavras-chave: Formação de Professores. Ensino superior. Ensino de Geografia

INTRODUÇÃO

Pensar a formação profissional de professores para atuar em uma sociedade que passa por constantes e aceleradas alterações, pressupõe o processo de construção do conhecimento desse professor como dimensão básica. Sobre a construção do conhecimento na graduação, é preciso considerar os aspectos que a circunscreve, como: o papel da universidade, as políticas educacionais, os investimentos no ensino superior – voltados às licenciaturas, os modelos e processos de pesquisa na universidade e fora dela, entre outros. Sobre a ação do professor, na formação de outro professor, é central pensar no processo de construção do conhecimento e os vários fatores, na atualidade, que apontam o docente universitário como importante parte desse processo.

Com o objetivo de refletir os processos de formação do professor de geografia e responder algumas inquietações, tais como: 1) Como os processos de formação de professores estão sendo pensados? 2) O docente do ensino superior (Licenciatura) tem se comprometido com a formação de professores – esse estudo foi construído.

Desse modo, procura-se apresentar nesse texto alguns elementos que ressaltam como vem acontecendo o processo de formação de professores de Geografia e como este precisa ser refletido pelo docente do ensino superior, que atua enquanto formador de professores.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E A REFLEXÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE

A formação docente tem um histórico marcado por sucessivas mudanças e descontinuidades, além de um apoio em propostas políticas pedagógicas falhas em relação aos aspectos teórico-metodológicos; por muito tempo se trabalhou acreditando que o educador deveria ser formado para efetuar a transmissão de conhecimento, de maneira logicamente organizada e com o domínio do conteúdo, habilidades que seriam adquiridas com a própria prática docente (SAVIANI, 2011).

No decorrer desse processo histórico foi se estruturando discussões em torno de como formar o professor. Passou-se a considerar que os saberes docentes não se reduziam unicamente à função de transmissão de conhecimentos e que sua prática integrava outros tipos de saberes. Nessa discussão, havia o consenso de que a profissão professor não se limitava a fatores econômicos, políticos ou outros específicos, mas abrangia também as relações sociais e as de existência do ser humano, fatores que se relacionavam diretamente com os sujeitos envolvidos.

Sobre esse processo de formação do professor, diferentes autores foram aprofundando suas pesquisas e discutindo o assunto. Esse aprofundamento nas discussões relacionadas à formação de professores levou Souza (2011) a destacar diferentes pontos de discussão, visando refletir os processos envolvidos na formação de professores. Segundo o autor, poderiam ser enumerados na contemporaneidade: as políticas de formação docente, o compromisso científico e social das instituições de ensino superior, as orientações teóricas e metodológicas e o papel do professor na construção do conhecimento profissional da área.

Sobre o papel dos professores na construção do conhecimento e sua formação, Souza (2014) apontou a necessidade de uma educação emancipadora – fundada em uma perspectiva de educação como um bem público e em oposição à educação submissa aos interesses mercadológicos – que assumiria uma responsabilidade epistemológica ao trabalhar a reflexão e a autorreflexão no decorrer da formação profissional docente. Desse modo, ao pensarmos nessa educação proposta por Souza, pensamos em uma formação que vai além daquelas enfadonhas discussões de técnicas e didáticas que em nada consideram as subjetividades dos sujeitos.

[...] Nesse sentido, no trabalho do professor de formação de professores, outro indicador de qualidade que reconhecemos como importante é que se vise a transformações cognitivas, afetivas, corporais dos envolvidos, para que se motive os formandos a superar a limitação da função docente tradicional atribuída aos professores. (SOUZA, 2014, p.84)

No que tange à Geografia essa formação se mostra ainda mais complexa e necessária, haja vista as especificidades da ciência e sua relação com as transforma-

ções socioespaciais. Como ressalta Cavalcanti (2012), são essas especificidades da atual sociedade interagindo com a ciência, que justificam ainda mais uma nova forma de organização dos conhecimentos e modos de reflexão para a Educação e formação de professores. O professor de Geografia deve ir além das interpretações da realidade de mundo expostas pela paisagem, deve buscar entender os mecanismos que levaram àquele espaço apresentar determinada dinâmica.

Para que essa capacidade seja desenvolvida no professor de Geografia, segundo Callai (1999) é necessário uma formação fundamentada em dois momentos: primeiro na habilitação formal, restrita a duração do curso de licenciatura; e segundo na formação como um processo, que deve ser permanente e decorre de pensar a própria prática e atualizar-se. Nesse sentido, a formação do professor deve ainda considerar a confluência de grandes campos do saber, como: o claro domínio dos objetos e decorrentes da Geografia, os avanços teóricos e metodológicos referentes à Educação e as teorias do conhecimento que buscam a compreensão de como ocorrem as ações de aprendizagem. Portanto cabe ao curso de formação docente evocar o lado reflexivo desse profissional.

Nesse sentido, destaca-se ainda a importância do desenvolvimento do papel social da universidade, no sentido desta evidenciar sua concepção de conhecimento e qual o sentido confere a ele diante das demandas da sociedade. Ao portar-se dessa maneira a universidade tem condições de apresentar sua fundamentação e ainda estabelecer condições ao licenciando de atuar e enfrentar as contradições na sociedade. Como não consideramos que essa formação docente acontece de maneira desvinculada à formação individual do sujeito, ainda destacamos a importância da universidade criar condições para que o professor se veja nesse processo, busque a pesquisa científica e com isso procure intervir em sua comunidade e profissão. Pois como destaca Freire (1967, p. 90) ao escrever sobre uma educação como prática de liberdade e refletir sobre a necessidade de comunicação entre teoria e conteúdo para o desenvolvimento de um aluno crítico, é preciso que haja na universidade:

[...] uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática. De sua inserção nesta problemática. Que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio “eu”, submetido às prescrições alheias. Educação que o colocasse em diálogo constante com o outro. Que o predispuesses a constantes revisões. À análise crítica de seus “achados”. A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão. Que o identificasse com métodos e processos científicos.

Contudo, nem sempre esse desenvolvimento crítico e preocupado com a articulação entre conteúdo e teoria acontece nos espaços da universidade e, no decorrer do processo de formação do professor. Callai (1999) pensando na desarticulação entre ensino e pesquisa destaca que ainda é muito presente nos espaços universitários a priorização das pesquisas alheias ao ensino (tanto pelos professores quanto pelas instituições)

ante os processos de formação e reflexão docente. Nesse sentido é comum ouvir dizeres ressaltando a necessidade única de se saber os conteúdos referentes à disciplina ministrada, ou mesmo encontrar as aulas criticadas por Anastasiou (2003), que acontecem em modelos de palestras onde o professor apresenta o conteúdo, em formato de monólogo, e quando termina dispensa a turma – sem se preocupar em identificar quais os pontos de inquietação ou refletir o processo de construção do conhecimento.

Aspectos anunciados por Pinheiro (2006, p. 103), conforme se constata no trecho a seguir:

O desprezo pela atividade docente e o distanciamento da pesquisa, revela desconhecimento do papel do professor e da sua função na universidade que exige, concomitantemente, atuação na docência e na pesquisa. A falta de compromisso com a docência pode refletir na organização dos planos de curso e de aula, especialmente para as licenciaturas, cujos conteúdos ministrados, objetivos definidos e procedimentos metodológicos utilizados estão desconectados da realidade e da escola básica. [...] os planos de trabalhos organizados apenas em torno dos conteúdos específicos podem afetar qualquer formação, seja do licenciado ou do bacharel. Estes professores trabalham como se fossem apenas um “técnico” na área, não se preocupam com os aspectos filosóficos, pedagógicos, políticos e com o contexto social de atuação profissional [...].

Pensar o ensino superior nessa perspectiva é, portanto, distanciar-se da função social da profissão de professor. Como desferiu Milton Santos (2000) em um discurso em combate aos professores universitários que se distanciavam da docência em função dos resultados de suas pesquisas; ao não se assumir enquanto professor e ostentar uma postura de “pesquiseiro”¹ está se admitindo uma postura de omissão e silente diante das injustiças sociais.

Assim como Cavalcanti (2012) entendemos que o professor necessita saber dominar mais do que a matéria em si e deve saber estruturar o conteúdo em função da aprendizagem de seus alunos, que variará em cada contexto. Por isso acreditamos que ao não adotar uma postura de reflexão e preocupação com o conhecimento, professores e universidades desconsideram a complexidade da formação docente, que segundo a autora requer o desenvolvimento das ações cognitivas e a compreensão dos processos histórico-social que envolve a Educação. E desse modo, formam obstáculos à formação do educador, por se “esquecerem” que o saber docente também é composto por referências que orientam suas práticas específicas.

É a partir dessas referências que Cavalcanti (2012) afirma ser possível estruturar cursos de licenciatura que busquem promover nos alunos elementos que os ajudem a construir saberes necessários à atuação docente no cotidiano escolar. Pois no decorrer da formação profissional do professor há também um desenvolvimento da história pessoal

1 Termo criado por Milton Santos para designar professores que colocam a pesquisa como ponto mais importante que a docência.

vivenciada pelo indivíduo, que o influencia em suas interpretações e nas relações construídas de si e com sua profissão.

Ao ter viabilizado a possibilidade de reflexão, na formação de professores há condições de se formar profissionais com domínio do campo geográfico e capazes de refletir sobre métodos e conceitos para a construção da disciplina Geografia. Nesse sentido, não se cobra a memorização e reprodução de conhecimentos geográficos, mas sim a construção e reconstrução de conhecimentos e seus significados. Portanto, ao professor não basta apenas ter domínio do conteúdo. Ao ter claro seu posicionamento e as finalidades de suas propostas de trabalho, o professor coloca-se com responsabilidade diante da ciência e da sociedade e, conseqüentemente reflete e (re)conhece sua realidade (CAVALCANTI, 2012).

Sabemos que não é essa ação emancipada do professor a buscada pelo Estado em suas políticas públicas. Nas últimas décadas o professor de Geografia tem recebido, a partir de documentos oficiais, orientações que dizem colaborar com seu trabalho para a formação de cidadãos críticos e emancipados intelectualmente; mas que na verdade são orientações que apresentam um discurso apoiado em ideias centradas no engessamento do ensino aos recursos didáticos oficiais, os quais muitas vezes enfatizam a transmissão do conhecimento a partir da memorização e repetição como estratégia de ensino aprendizagem; e centram no professor a responsabilidade dos insucessos na obtenção dos resultados esperados.

Nesse contexto, tanto escolas quanto universidades públicas vão perdendo o diálogo emancipatório da Educação e cortando os laços com os problemas sociais em função da busca desenfreada pela padronização da formação do alunado aos interesses do mercado. Ficando fortalecidas duas perspectivas diferenciadas quanto às finalidades das políticas de formação de professores. A primeira diz respeito àqueles que a consideram como via para a formação de profissionais voltados ao atendimento de demandas de um mercado globalizado. A segunda refere-se à compreensão de que é necessário formar novas gerações em consonância com as exigências estabelecidas pelas transformações no mundo do trabalho. Essas perspectivas evidenciam novas relações com o conhecimento e desencadeiam a necessidade de promoção de aprendizagens que sejam significativas aos professores em formação.

Pensar o ensino superior nessa perspectiva é, portanto, superar as práticas pedagógicas que fazem do ensino um fim em si mesmo, que fazem da sala de aula e do conteúdo das disciplinas um espaço-tempo caracterizado pela homogeneidade. Como destacou Anastasiou (2003, p.15), pensar o ensino superior na ótica da complexidade e transformar o ensino em ensinagem. O que, para a autora, é:

[...] usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto a ação de ensinar quanto a de apreender, em um processo contratual de parceria deliberada e consciente para

o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela [...]. Nesse processo, o envolvimento dos sujeitos, em sua totalidade, é fundamental.

E assim assumirmos um olhar coletivo quando discutirmos as análises acadêmicas, a fim de gerar um novo paradigma que compreenda o universo em contínua evolução, como proposto por Souza (2014a). E sob uma nova racionalidade, a ação do professor se dirija ao processo de conhecimento do aluno, articulando a dimensão objetiva e subjetiva, o conhecimento global e o complexo, unindo o corpo e a mente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Certamente, há muito que refletir sobre a temática tratada nesse artigo e sobre os possíveis caminhos para se pensar a atuação do professor universitário na formação profissional de professores de Geografia. Algumas questões ficaram em aberto para estudos posteriores. No que diz respeito à importância deste artigo, é esperado que ele possa contribuir para que os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem reflitam sobre sua prática docente. Pois refletir os processos de formação de professores com um olhar também para a atuação do docente do ensino superior nos permite pensar sobre a importância de compreendermos os diferentes caminhos percorridos na construção do conhecimento.

Percebemos que uma boa formação se constitui premissa necessária para o desenvolvimento de um trabalho docente de qualidade. Porém essa qualidade também está associada à visão política e social assumida pela universidade, que assim ressaltará os objetivos de sua atuação diante das demandas sociais e ao contexto em que está inserido, na formação do educando e ao seu papel como instituição formadora de mediadores do processo de reflexão.

Desse modo, é necessário que o professor se assuma como sujeito de uma reflexão permanente sobre: suas práticas, o ambiente escolar ou universitário em que está inserido e os alunos que está formando. Assim, estará apto a construir um projeto de ensino capaz de dialogar com a (re)construção social.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo. **Os processos de ensinagem na universidade**. Joinville: Univille, 2003.
- CALLAI, Helena Copetti. **A formação do profissional da Geografia**. Ijuí, RS: Ed. UNIJUÍ, 1999.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Ensino de geografia na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

PINHEIRO, Antônio Carlos. Dilemas da formação do professor de Geografia no ensino superior. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. (Org.) **Formação de Professores: concepções e práticas em Geografia**. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. In: **Poiésis Pedagógica**. V.9, n.1 jan/jun. Catalão, GO: PPGEDUC, 2011, p. 7-19. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>> Acesso em: 18 fev. 2018.

SOUZA, Ruth Catarina C. Ribeiro (a). Novos Paradigmas na educação. In: SOUZA, Ruth Catarina C. Ribeiro; MAGALHÃES, Solange Marins Oliveira. (Orgs.) **Poiésis e Práxis: formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. Goiânia: Ed. América, Ifiteg, 2014. p. 221-233.

SOUZA, Ruth Catarina C. Ribeiro (b). Qualidades epistemológicas e sociais na formação, profissionalização e prática de professores. In: SOUZA, Ruth Catarina C. Ribeiro; MAGALHÃES, Solange Marins Oliveira. (Orgs.) **Poiésis e Práxis: formação, profissionalização, práticas pedagógicas**. Goiânia: Ed. América, Ifiteg, 2014. p.81-94

SOUZA, Vanilton Camilo de. **A formação acadêmica do professor de Geografia: dimensões teóricas**. In: CALLAI, H. C. (Org.) Educação geográfica: reflexão e prática. Ijuí, RS: Ed. UNIJUI, 2011.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

FORMAÇÃO CONTINUADA E O PROFESSOR DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO GAMA/DF: A PARTICIPAÇÃO E A REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Maciel Pereira da Silva
Universidade de Brasília
maciel0510@gmail.com

Resumo: Este artigo decorre de estudo bibliográfico, bem como de investigação a respeito da participação e da representação social dos professores de Geografia das escolas públicas do Gama/DF, acerca do processo de formação continuada. Infere-se que, nos cursos de graduação, os discentes não têm a oportunidade de vivenciar a realidade escolar. Cria-se, assim, equivocadamente, uma visão dicotômica entre a teoria e a prática: na universidade adquire-se a teoria e ao final do curso, por meio de estágios supervisionados, esta é aplicada nas salas de aulas/laboratórios. Diversos pesquisadores da temática, dentre eles Cunha (2010), Pimenta (1997), Pires (2012), discutem essa realidade. Assim, a partir desses pesquisadores, reafirmamos que teoria e prática são elementos indissociáveis. Aos discentes dos cursos de licenciatura deveria ser possibilitada a vivência da prática ao longo de toda a sua graduação. Consideramos pertinência de que, após o término da graduação, ao longo da vida profissional, o professor tenha a oportunidade contínua de participar de cursos de formação. Assim, no intuito de evidenciar a problematização deste trabalho, indagamos: qual é a representação elaborada pelos professores de Geografia da rede pública de ensino do Gama a esse respeito? Eles participam de cursos de formação continuada? Foram pesquisados dez professores na Região Administrativa do Gama/DF. Todos os docentes julgaram importante participar de cursos de formação continuada. A grande maioria dos sujeitos da pesquisa afirma que participaram dessa modalidade de curso nos últimos dez anos. Enquanto metodologia de pesquisa utilizamos, a pesquisa qual quantitativa. Os instrumentos de pesquisa consistiram em questionários semiabertos.

Palavras-chave: Professores de Geografia. Formação continuada. Teoria. Prática.

INTRODUÇÃO

Não raro, o professor, ao iniciar-se na carreira, depara-se com uma realidade desconhecida. Ele descobre que no decorrer de sua formação inicial, não vivenciou, a ponto de familiarizar-se, o ambiente escolar propriamente dito. Diversos pesquisadores, dentre eles Cunha (2010), Pimenta (1997), Pires (2012) apontam, em seus estudos sobre a formação inicial de professores, que existe um distanciamento entre a academia e a escola, ou melhor, entre o processo de formação acadêmica dos docentes e a realidade nas salas de aula. Predominam, nos currículos universitários, uma visão dicotômica e equivocada entre teoria e prática: ao frequentar as aulas em uma universidade, o discente adquire a teoria que, em seguida, na atuação docente coloca-a em prática na sala de

aula, de forma linear, sobrepondo, assim, teoria à prática. Esse mecanismo, herdado dos princípios positivistas, é apontado como uma mazela curricular. Nessa linha de raciocínio, Cunha (2010), afirma que

Ao examinar-se a lógica tradicional dos currículos universitários, se percebe que, muitas vezes, a prática é colocada no ápice dos cursos, geralmente em forma de estágios, dificultando a ação de tomá-la como ponto de partida da teoria. Nesse sentido, essa lógica impede que o ensino assuma os princípios da pesquisa como referente. O estudante não faz a leitura da prática como ponto de partida para a construção da dúvida epistemológica. A prática, nessa lógica de currículo, não é referência para a teoria, ao contrário, como a lógica positivista determina, a teoria é a referência para a prática que deve, fundamentalmente, reproduzi-la em situações concretas (CUNHA, 2010, p.137).

O que se almeja para a superação da dicotomia apontada é que prática e teoria se amalgamem, num esforço pela superação da subordinação de uma à outra. Ambas precisam influenciar-se mutuamente. Os currículos de formação devem possibilitar aos formandos a possibilidade de vivenciarem a realidade da sala de aula. Tal experiência se desenvolveria no curso da graduação.

Por se caracterizar um processo contínuo em sua formação, as dificuldades tornar-se-iam desafios a serem vencidos. Tal atitude viabilizaria ao discente aliar a teoria apreendida na sala de aula à prática desenvolvida no ambiente escolar. Quiçá reconstruir sua teoria inicial embasada nas experiências vivenciadas. A prática deve ser vista como um cenário gerador de novas teorias.

Nesse sentido, defendemos a seguinte ideia: a formação continuada deve ser vista como elemento central no processo formativo do professor. Ao se deparar com a realidade escolar, em sua prática diária, o professor, por meio da formação continuada, terá sempre a oportunidade de visitar as teorias que embasaram a sua prática atual e, então, reformulá-las. Dito de outra forma, a prática, enquanto ação reflexiva, torna-se elemento de transformação da teoria que a rege. Uma e outra estão sujeitas às mudanças (LUCARELLI, 2009).

Desta feita, alinhados à ideia alhures exposta, nos propusemos a investigar a elaboração representacional dos docentes de Geografia das escolas públicas do Gama, cidade do Distrito Federal/DF, bem como sua participação no processo de formação continuada no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal / SEEDF. Tal se sustenta na busca por elucidar as seguintes questões: A SEEDF oferece cursos de formação continuada em Geografia? O professor de Geografia participa de cursos de formação continuada? Os cursos de formação continuada contribuem para o aperfeiçoamento da prática diária do professor de Geografia? Qual a relevância dos cursos de formação continuada para a prática docente do professor de Geografia?

Exposta a problemática, cabe-nos apresentar a metodologia eleita para sua elucidação. Optamos pelo uso da metodologia quali quantitativa¹ por meio do método Discurso do Sujeito coletivo, que de acordo com Lefevre e Lefevre (2014)

(...) é uma forma de metodologicamente resgatar e apresentar as representações sociais obtidas de pesquisas empíricas. Nessas, as opiniões ou expressões individuais que apresentam sentidos semelhantes são agrupadas em categorias semânticas gerais, como normalmente se faz quando se trata de perguntas ou questões abertas (LEFEVRE e LEFEVRE, 2014).

Uma vez que os sujeitos são constituídos a partir de um grupo social, estruturados historicamente e espacialmente, ao exporem seus sentimentos e opiniões, estes não falam por si só, pois se configuram porta vozes das diferenças e semelhanças presentes no grupo social ao qual pertencem (SILVA, 2012).

Os instrumentos de pesquisa utilizados foram questionários semiabertos. Ao todo foram aplicados 10 questionários para professores de geografia em três escolas públicas da Coordenação Regional de Ensino do Gama/DF.

O PROFESSOR DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO GAMA E A FORMAÇÃO CONTINUADA: PARTICIPAÇÃO E REPRESENTAÇÃO SOCIAL

Iniciamos nossa investigação por conhecer da participação dos sujeitos da pesquisa em cursos de formação continuada nos últimos 10 anos. Segundo observamos, por meio dos questionários semiabertos aplicados, a maior parte do grupo de professores participou de cursos de formação continuada no último ano. Eles correspondem a 40% do grupo pesquisado. No entanto, em situação oposta, encontram-se 10% dos docentes, que afirmam ter realizado curso de formação continuada somente nos últimos dez anos e outros 10% que não participaram desse tipo de atividade nesse período².

Embora, número considerável dos professores pesquisados confirme participação em tais eventos no último ano, consideramos pertinentes alguns questionamentos a esse respeito: qual é o nível de qualidade dos cursos em questão? A participação em cursos de formação resulta na alteração, ou não, da prática docente? A participação nos referidos eventos se dá de forma espontânea ou imposta pelo órgão gestor?

Apple (2017), em seu livro, intitulado “A educação pode mudar a sociedade?”, discute o papel da escola atual na sociedade. Ele aponta que a escola caminha no sentido de perder a sua função social de escola cidadã, formadora de mentes conscientes, sensí-

1 Cf. LEFEVRE, Fernando e LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. Discurso do Sujeito Coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. In: Texto Contexto Enferm: Florianópolis, abr-jun; 2014; pág. 502-7.

2 De acordo com a Lei nº 5.105, de 03 de maio de 2013, que reestrutura a carreira Magistério Público do Distrito Federal, o docente deve apresentar, a cada cinco anos de efetivo exercício, certificado de cursos na área de atuação, que totalizam carga horária de cento e oitenta horas-aula, a fim de progredir verticalmente na carreira.

veis às questões humanas e comprometidas com a transformação social, como a busca pela igualdade e justiça social. Ao contrário, a escola atual tende a absorver cada vez mais valores mercadológicos. Para o autor

No status neoliberalista, escolha, competição, mercados nos levarão à terra prometida de escolas eficientes e eficazes. E tais escolas terão um papel fundamental na transformação do público em privado. Esse processo nos levará a uma economia do sonho enquanto reconquistamos nosso ímpeto competitivo no mercado global (APPLE, 2017, p.19).

De acordo com o pesquisador a qualidade das escolas e dos professores está diretamente relacionada com a preparação dos estudantes para serem aprovados em exames seletivos, para serem competitivos. Nessa perspectiva o ensino é visto como mercadoria.

Inferimos que essa mesma lógica de análise possa ser aplicada a grande parte dos cursos de formação continuada. Inclusive aos cursos que os sujeitos dessa pesquisa alegam ter frequentado. Há uma série de empresas privadas no Distrito Federal que oferecem esse tipo de formação a professores da educação básica. Na maioria das vezes são cursos feitos a distância, sem nenhum tipo de tutoria ou qualquer outra orientação docente. A dinâmica consiste em pagar pelo curso, receber as apostilas com os ditos instrumentos de avaliação e, em seguida, ser diplomado. Não queremos afirmar aqui, é evidente, que todos os cursos de formação continuada realizados pelo grupo pesquisado sejam oriundos dessa prática. É apenas uma possibilidade. Sabemos que existe, também, a oferta de outras modalidades de formação.

Já mencionamos em outro momento, nesse mesmo texto, que entendemos a formação continuada como uma oportunidade para o docente em Geografia revisitar e reformular suas velhas teorias por meio de suas práticas mais recentes. Assim, em tempos de rápidas transformações sociais, a exemplo das primeiras décadas deste século, torna-se imperativo rever as velhas teorias. As práticas, nesse contexto, mudam mais rapidamente, em atendimento às novas realidades sociais.

Para Cunha (2010) a prática docente, em tempos atuais, ganha maior complexidade em função das rápidas e recentes transformações ocorridas na sociedade, especialmente, pelas mudanças observadas no mundo laboral, na organização familiar e no desenvolvimento midiático. Ainda, de acordo com a autora, no novo mundo laboral, exigem-se trabalhadores multifuncionais, polivalentes ou flexíveis, para atender à demanda do novo padrão de acumulação: o Toyotismo. A extraordinária massificação dos meios de comunicação e acesso aos conteúdos midiáticos e redes sociais, pós Terceira Revolução Industrial, produziu uma cultura juvenil pautada por valores culturais globais, portanto, muito diversos. As novas organizações nos desenhos familiares fogem ao modelo patriarcal, no qual se fragiliza a autoridade da figura paterna, o que facilita a absorção da cultura midiática global.

Todas essas transformações sociais convergem para os espaços educacionais, tornam-nos mais dinâmicos e complexos e exige maior flexibilidade na ação docente. Para Silva e Oliveira (2016) neste cenário

O trabalho do professor se torna bastante complexo em meio a essa nova situação. O mundo contemporâneo cria um sujeito diferente daquele de uma década atrás, sujeitos esses (crianças e jovens) que levam para a escola um enorme repertório de valores e símbolos que dão todo um colorido diferente a tal espaço, tornando-o cada vez mais contraditório. Nesses termos, é premente a necessidade de o espaço escolar ser debatido nos cursos de formação para que o professor possa ter uma compreensão concreta do processo de produção do espaço da escola (SILVA e OLIVEIRA, 2016).

Diante dessa realidade, portanto, e alinhados ao posicionamento dos autores, reafirmamos a necessidade de auto formação do professor de Geografia. Urge atualizar-se por meio dos cursos de formação continuada, sob pena de não mais conseguir atender às novas demandas advindas em sua rotina profissional. Ou mesmo de perder-se neste torvelinho de transformações para o qual não se encontra aberto ou preparado.

Ainda, na busca por deslindar os objetivos propostos neste trabalho, direcionamos aos nossos entrevistados, por meio dos questionários semiabertos, o seguinte questionamento: A SEEDF oferece cursos de formação continuada em Geografia? 70% dos docentes disseram que sim e os demais 30% responderam que não oferece. Diante do impasse criado, decidimos por acessar o site do Centro de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação no Distrito Federal (EAPE)³, para nos certificarmos a respeito da questão. De acordo com as informações disponibilizadas no site da instituição, foram ofertados aos docentes da SEEDF, no 1º e 2º semestres de 2017, o total de 117 cursos⁴. Destes, de acordo com nossa análise, somente três cursos se aproximam das temáticas geográficas. Mediante as informações obtidas, inferimos que o grupo de professores pesquisados que afirmou não reconhecer a oferta de cursos de formação continuada em Geografia pela EAPE, o fez por considerá-los insuficientes ou pouco relevantes.

Prosseguimos em nossas arguições ao grupo de professores/colaboradores que afirmaram reconhecer a oferta de cursos de formação continuada pela EAPE. Ainda, por meio dos questionários semiabertos, a eles perguntamos: os cursos oferecidos correspondem às suas necessidades enquanto docente? 38% disseram que sim e os demais 62% afirmam não corresponder. Solicitamos aos que concluíram que a oferta não correspondia a suas necessidades ou expectativas que justificassem sua resposta. Seguem algumas das assertivas neste sentido:

3 A EAPE é um órgão do Distrito Federal vinculado a Secretaria de Educação do DF que gerencia a oferta de cursos de formação continuada aos professores da educação básica das escolas públicas.

4 Informação disponível em <<http://www.eape.se.df.gov.br>> acesso em 26/11/2017.

“Os cursos estão sempre distantes da realidade de sala de aula. Fazem extensas abordagens teóricas e poucas vezes apresentam propostas práticas que facilitem realmente o trabalho do professor”(Professor de Geografia efetivo na SEEDF há 14 anos. Questionário respondido em 24/11/2017)

“Nem sempre os cursos estão diretamente relacionados às minhas práticas didáticas pedagógicas” (Professor de Geografia efetivo na SEEDF há 25 anos. Questionário respondido em 24/11/2017)

“Normalmente, são cursos genéricos e não focam a área de ensino de Geografia em si” (Professor de Geografia efetivo na SEEDF há 21 anos. Questionário respondido em 24/11/2017)

Uma análise das justificativas apresentadas evidencia o não alinhamento das temáticas dos cursos de formação continuada oferecidos pela EAPE com as reais necessidades dos professores em sala de aula. Inferimos que as necessidades dos professores estejam relacionadas mais ao **como ensinar?** E menos ao **o que ensinar?**. Saber o conteúdo não é suficiente. É preciso saber como ensinar esse conteúdo; torná-lo atraente, acessível e útil aos alunos. É preciso transformar o conhecimento que o professor possui dos conteúdos em representações que favorecem a aprendizagem dos alunos (PONTUSCHKA e LOPES, 2015).

Pontuschka e Lopes (2015) fazem uma análise das metodologias aplicadas ao ensino. Para tal embasam-se na obra de Lee S. Shulman (2005). Os autores fazem um alerta para a necessidade de uma tradução do conteúdo acadêmico para o universo dos alunos. Assim sendo, este se tornaria significativo para os mesmos. E a sua aplicação menos penosa aos docentes. Shulman, no curso de seus estudos, desenvolveu uma categoria de análise que nomeou “conhecimento pedagógico do conteúdo (CPC)”. Tal categoria de conhecimento incide sobre a prática profissional docente, inclusive naquela desenvolvida pelos professores de Geografia. Segundo Shulman (2005), os conhecimentos necessários à docência são os seguintes:

- Conhecimento do conteúdo a ser ensinado: refere-se ao conhecimento da disciplina na qual o professor é um especialista (geografia, história, matemática etc.);
- Conhecimento pedagógico geral: reporta-se, especialmente, àqueles princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula que transcendem o âmbito da disciplina que o professor ministra;
- Conhecimento do currículo: trata-se de um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como “ferramentas para o ofício” do docente;
- Conhecimento pedagógico do conteúdo: refere-se ao especial amálgama entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional;
- Conhecimento dos alunos e de suas características;

- Conhecimento dos contextos educativos: abarca desde o funcionamento do grupo ou da aula, a gestão e o financiamento dos distritos escolares, até o caráter das comunidades e culturas;
- Conhecimento dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e de seus fundamentos filosóficos e históricos.

Compreendemos, assim, com base em Shulman (2005), que esses conhecimentos são fundamentais para o ensino de Geografia, com destaque para um conhecimento imprescindível, que é o conhecimento didático do conteúdo de Geografia. O docente precisa saber o conteúdo, mas precisa saber, também, como ensinar. Inferimos, portanto, que os referidos cursos de formação continuada oferecidos pela EAPE não estejam focados na promoção do Conhecimento Pedagógico dos Conteúdos aos professores de Geografia. Daí a não correspondência, presente no relato dos docentes pesquisados, entre as reais necessidades no âmbito da sala de aula e as temáticas dos cursos ofertados.

No sentido de avançar em nossa investigação científica, perguntamos ainda a nossos professores/colaboradores: você acha relevante para a sua atuação profissional a participação em cursos de formação continuada? Todos os entrevistados, sem nenhuma exceção, responderam que sim. Pedimos para justificarem suas respostas. Obtivemos os seguintes relatos:

“Para que possamos estar a par dos novos pensamentos da Geografia. Atualizar-se quanto ao que ensinar aos alunos que estão no ensino fundamental e médio, porque o que se ensina na universidade é muito distante da realidade escolar” (Professor de Geografia efetivo na SEEDF há 16 anos. Questionário respondido em 24/11/2017)

“Porque a realização destes cursos contribui para a interação entre a teoria e a prática, logo é de suma importância para o crescimento profissional do professor” (Professor de Geografia efetivo na SEEDF há 10 anos. Questionário respondido em 24/11/2017)

“Reciclar é necessário, pois o cotidiano nosso, em sala de aula, é extenso, não nos dando tempo de conhecer novos conhecimentos pedagógicos” (Professor de Geografia efetivo na SEEDF há 23 anos. Questionário respondido em 24/11/2017)

Nota-se, nos relatos dos professores, expressões como atualizar-se, reciclar, teoria, prática, metodologias de ensino, metodologia de avaliação, entre outras. Tal ocorrência nos permite inferir que os professores percebem a necessidade de voltar aos espaços formativos. Essa seria uma oportunidade para revisitar suas teorias, refletir sobre suas práticas. A esse respeito, Pimenta (1997) faz a seguinte afirmação:

Configurando-se como uma articulação possível entre pesquisa e política de formação, as novas tendências investigativas sobre formação de professores valorizam o que denominam o *professor reflexivo* (Schón, 1990; Alarcão, 1996). Opondo-se à racionalidade técnica que marcou o trabalho e a formação de professores, entende-o como um intelectual em processo contínuo de formação.

Enquanto tal, pensar sua formação significa pensá-la como um *continuum* de formação inicial e contínua. Entende, também, que a formação é, na verdade, autoformação, uma vez que os professores reelaboram os saberes iniciais em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares. É nesse confronto e num processo coletivo de troca de experiências e práticas que os professores vão constituindo seus saberes como *praticum*, ou seja, aquele que constantemente reflete *na* e *sobre* a prática (PIMENTA, 1997).

De acordo com a autora, o processo de formação não se encerra na formação inicial. Ele é um processo contínuo. Após o mesmo, quando volta aos espaços de formação, o professor encontra-se tocado, de certa forma, transformado. Ele já possui vivências e experiências, advindas de sua prática diária. Essas experiências irão servir de base às suas reflexões e, certamente, novas propostas de ação, diferente das anteriores, serão formuladas.

Inferimos, com base nas narrativas dos professores, que este seja seu posicionamento a respeito da formação continuada. Eles percebem a necessidade, valorizam e se interessam por realizá-las ao longo de sua atuação profissional. No entanto, no caso específico do professor de Geografia da SEEDF, nota-se que as oportunidades oferecidas pela instituição são limitadas. É preciso avançar, no sentido de ofertar cursos que tenham relação direta com a prática em Geografia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos bibliográficos relacionados ao assunto proposto nos permitiram a apropriação dos conceitos de teoria e prática. Percebemos que são componentes de um mesmo processo, indissociáveis. A prática possui potencial para a reformulação da teoria. Daí defendermos a ideia que aos professores de Geografia das escolas públicas do Gama/DF – e também aos demais professores – deve ser possibilitada a participação contínua em cursos de formação. Assim, eles teriam a oportunidade de revisitar suas teorias e, possivelmente, reformulá-las.

No decorrer da pesquisa foi possível perceber que a SEEDF, por meio da EAPE, oferece poucos cursos de formação aos professores de Geografia a ela vinculados. Dos 117 cursos oferecidos no curso do ano de 2017 somente 3 tinham uma certa aproximação com as temáticas da Geografia. Porém, os dados obtidos revelaram que os professores têm buscado cursos de formação continuada em outras instituições.

No que se refere à representação social do professor de Geografia, em relação aos cursos de formação continuada, conclui-se que são representados de forma positiva. Os docentes reconhecem a necessidade da participação nesse tipo de curso ao longo de suas carreiras. No entanto, apresentam críticas quanto à qualidade dos cursos

oferecidos. Afirmam, majoritariamente, que os cursos não estão alinhados as suas reais necessidades em sala de aula.

As transformações tecnológicas do final do século XIX e início do século XX, trouxeram uma série de mudanças para a sociedade contemporânea. Tais mudanças convergem, por meio das culturas juvenis, para os espaços educacionais e complexificam os. Ampliam as dificuldades diárias dos professores. Daí o maior interesse do grupo pelos Conhecimentos Pedagógicos dos Conteúdos, o que certamente, poderia ajudar o professor a enfrentar esses novos desafios.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. A educação pode mudar a sociedade? Petrópolis: vozes, 2017

CUNHA, M.I. Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: DALBEN, A.I.L.F. et al. (Orgs.). Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p.129-49.

LEFEVRE, Fernando e LEFEVRE, Ana Maria Cavalcanti. Discurso do Sujeito Coletivo: representações sociais e intervenções comunicativas. In: Texto Contexto Enferm: Florianópolis, abr-jun; 2014; pág. 502-7.

LUCARELLI, Elisa. Teoría y práctica en la universidad. La innovación en las aulas. Buenos Aires, Editora Mino e Dávilla, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. in: Nuances, Vol. III, setembro de 1997.

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 Geográfica, Campinas, v. 2, n. 4, p. 15 – 39, jul/dez., 2012.

PONTUSCHKA, N. N.; LOPES, C. S.. O conhecimento pedagógico do conteúdo na prática profissional de professores de geografia. GEOUSP – Espaço e Tempo, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 076 – 092, 2015.

PONTUSCHKA, N. N. et al. Para ensinar e aprender Geografia. Editora Cortez, São Paulo, 2007.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado. v.9, n.2, Granada, España, 2005, pp.1-30.

SILVA, A. B. e OLIVEIRA, S. R. L. Docência em Geografia: alguns elementos acerca do processo de formação. In: ALVES, A. O. e KHAOULE, A. M. K. (Orgs). A Geografia no cenário das políticas públicas educacionais. Goiânia: Alfa, 2017.

SILVA, G. E. R. da. Valparaíso de Goiás/GO: migração e dinâmica socioespacial -1995/2010. Dissertação de mestrado. Goiânia. UFG, 2012. 195f.



FORMAÇÃO CONTINUADA EM GEOGRAFIA: TEORIA E PRÁTICA

Randolpho Natil de Souza

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão
natilgeo@gmail.com

Ainglys Cândido Pinheiro

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão
ainglys@gmail.com

Estevane de Paula Pontes Mendes

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão
estevaneufg@gmail.com

Resumo: O presente artigo intenta refletir acerca da formação continuada de professores de Geografia e sua influência na qualidade do ensino ao priorizar a formação cidadã dos alunos. O processo de formação inicial do docente, deve promover a prática reflexiva na qual a teoria e prática é articulada para promover aulas mais interessantes para os alunos, pois a modernidade está posta e tanto escola quanto professor devem mudar. Nesse processo o professor deve desenvolver uma identidade pesquisadora, pois valoriza a profissão estimulando a formação continuada, visto que é cada vez mais necessário que os professores aprendam a usar as inovações tecnológicas, em que a partir do smartphone os alunos possam aprender com o auxílio necessário. Os autores que subsidiaram essa reflexão foram Callai (2013), Mészáros (2008), Tardif (2002) e Perrenoud (1993) foram consultados. É necessário conceber a prática de forma crítica, ampliada e articulada com a teoria, na qual a partir da compreensão do contexto histórico-social, seja possível ao professor identificar o potencial transformador de suas práticas. Por isso, a Geografia se faz importante articuladora de saberes locais com os globais utilizados as práticas reflexivas baseadas na tríade prática-teoria-prática, faz do processo ensino-aprendizagem um conjunto da formação continuada.

Palavras-chave: Formação continuada. Geografia. Educação cidadã.

INTRODUÇÃO

A qualidade da formação docente, especialmente a formação continuada influencia a realidade do ensino público. Sua importância se dá pela possibilidade de formar cidadãos críticos. Por isso, problematizar o discurso que transfere ao professor a responsabilidade sobre a má qualidade do ensino faz se necessária, ao passo que a educação continuada exige dedicação do profissional que precisa da flexibilização da carga horária para aprimorar sua prática. Nesse processo o professor não tem direito a um tempo para a formação contínua.

O artigo parte da hipótese de que a formação dos professores se dá em processo permanente, e se inicia na formação escolar elementar. Quando o aluno está em contato com a sua primeira professora ou professor, forma na vivência as primeiras ideias ou conceitos iniciais do ser professor. Na interação com) determinado professor e que, de alguma forma, marca o sujeito que escolhe essa profissão.

Nesse sentido, a formação de professores, não se dá apenas na Universidade, mas também na prática docente, sob a tríade destacada por Saviani (1992), prática-teoria-prática, nesta busca-se uma práxis transformadora. O discente em licenciatura tem no estágio uma oportunidade de vivenciar o teórico-prático. Uma aprendizagem que permite a percepção da realidade escolar. Um processo em construção ao longo de uma carreira profissional, no qual o professor aprende progressivamente dominar seu ambiente de trabalho.

O processo de formação inicial do docente, deve promover a prática reflexiva na qual a teoria e prática é articulada para promover aulas mais interessantes para os alunos, pois a modernidade está posta e tanto escola quanto professor devem mudar. Assim faz-se necessário discutir a formação de professores.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM GEOGRAFIA

Atentar-se para a formação inicial de professores de Geografia é preocupar com a demanda do ensino de formar para a cidadania. A Geografia é uma disciplina capaz de formar pessoas com atuação cidadã. Para isso o professor deve estar comprometido com o ensino e com sua formação continuada.

Desenvolver uma identidade pesquisadora é importante, pois valoriza a profissão estimulando a formação continuada, visto que é cada vez mais necessário que os professores aprendam a usar as inovações tecnológicas, pois a sociedade se transforma constantemente, então a educação deve acompanhar essa dinâmica.

Entretanto no século XXI, tem se no cotidiano das aulas alunos que apesar de ter acesso à smartphones, não utilizam o potencial de pesquisa dos aparelhos. Com acesso à internet, os alunos têm possibilidade de pesquisar as problemáticas levantadas em sala, porém o uso de celulares se restringe ao acesso de redes sociais, as quais oferecem diversas fontes de informações, muitas delas sensacionalistas. Diante dessa realidade, cabe aos professores discutir as atualidades em sala de aula, auxiliando na análise crítica dos discursos midiáticos.

Portanto, o processo de formação inicial do docente, deve promover a prática reflexiva na qual a teoria e prática é articulada para promover aulas mais interessantes para os alunos, pois a modernidade está posta e tanto escola quanto professor devem mudar. Diante disso, trabalhar com os recursos disponíveis aos alunos como o smartphone é um passo importante na articulação entre os saberes práticos e científicos. Tardif (2002) sobre a separação do saber didático dos conhecimentos empíricos dos alunos, pois

na realidade, no âmbito dos ofícios e profissões, não creio que se possa falar do saber sem relacioná-lo com os condicionantes e com o contexto do trabalho: o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer. Além disso, o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com os seus elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2002, p. 11).

Portanto, a formação dos professores deve pautar-se nos conteúdos e atividades desde o decorrer do estágio que discutam o contexto dos alunos em formação e as dimensões ética e política do trabalho assumida pelo professor. A que serve a teoria pela teoria?

Nessa perspectiva, o professor deve ter clareza da ação social a qual promove. Subsidiar a formação dos cidadãos é papel primordial no processo de ensino-aprendizagem. A partir da dialética nas práticas cotidianas torna-se possível dar sentido aos saberes geográficos. Onde a fragmentação dos conteúdos é amenizada. Como resultado dessa prática tem-se a participação cidadã diante a realidade vivida.

É necessário conceber a prática de forma crítica, ampliada e articulada com a teoria, na qual a partir da compreensão do contexto histórico-social, seja possível ao professor identificar o potencial transformador de suas práticas. Nesse processo, o estágio favorece a formação dos professores no contexto da formação e atuação profissional, tornando-os conscientes de seu papel. Visto que na prática o professor encontra-se em uma situação suficientemente habitual, que segundo Perrenoud (1993),

a qual pode ser dominada sem o recurso a uma regra, graças a mobilização de esquemas de ação em larga medida inconscientes. Isto não quer dizer que o professor não tenha consciência do que está a fazer, ainda que ela seja, por vezes, fugaz, dominadas pelo fluxo dos acontecimentos. Mas, mesmo quando o professor tem a clara consciência do que fez, nem sempre é capaz de dizer por que o fez. De fato, os seus esquemas de ação conservam-se e funcionam no estado prático, sem que seja necessário que eles assumam uma representação explícita. Este inconsciente não é, geralmente, o inconsciente dos psicanalistas, o produto de um recalçamento ou de uma censura. Trata-se apenas de um inconsciente econômico, o dos hábitos. (PERRENOUD, 1993, p. 37).

Nessa perspectiva, as microdecisões apresentam-se como produto de um esquema da ação, percepção, avaliação e pensamento. Apreendidas durante as práticas docentes. Portanto, é perceptível a importância da formação continuada baseada na investigação e reflexão da teoria e prática, pois proporciona ao professor a capacidade de avaliar-se e transformar sua prática.

Teoria e prática colocam-se como elementos importantes na formação do docente ao propiciar variados pontos de vista para uma ação contextualizada, mecanismos de análise para que o professor compreenda os contextos históricos, culturais, sociais, organizacionais e a si próprios como profissionais. Assim, a construção da aprendizagem

através das experiências vivenciadas cotidianamente no Ensino de Geografia é fundamental para entendermos a realidade vivida, permitindo dar significações à Geografia não apenas escolar, mas para dar sentido ao mundo da vida e, nele, poder intervir. Callai (2013), afirma que:

a Educação Geográfica é a possibilidade de tornar significativo o ensino de um componente curricular sempre presente na Educação Básica. Nesse sentido a importância de ensinar Geografia deve ser pela possibilidade do que a disciplina traz em seu conteúdo, que é discutir questões do mundo da vida. Para ir além de um simples ensinar, a Educação Geográfica considera importante conhecer o mundo e obter e organizar os conhecimentos para entender a lógica do que acontece. (CALLAI, 2013, p. 44).

Por isso, a Geografia se faz importante a partir do momento que é articulado os saberes locais (que os alunos possuem, empírico) com os saberes globais, principalmente noticiados pela mídia. Compreender que as organizações são responsáveis pela seleção de informações, ditas de interesses locais, regionais e globais, pois quem controla o território detém poder sobre esses meios de comunicação.

Logo, práticas reflexivas, baseadas na tríade prática-teoria-prática faz do processo ensino-aprendizagem um conjunto de ações da formação continuada. A qual possui identidade pesquisadora ao articular teoria e prática. De suma importância no processo educativo, onde o professor através de uma ação educativa de forma investigativa e interventiva forme novos saberes.

A EDUCAÇÃO PARA CIDADANIA

Para resolver as questões sociais a educação deve ser voltada para a formação do cidadão. A partir de um enfoque crítico, há possibilidades de uma educação para a cidadania. No processo educativo, considera-se que a cidadania almejada sob as estruturas e dispositivos do capital é uma falácia, visto que não altera a desigualdade social, marca deste sistema socioeconômico. Assim, o debate sobre a educação como instrumento necessário para que indivíduos percebam as reais condições materiais as quais estão submetidos, e possam somar suas forças sociais, tornando-se, efetivamente, cidadãos plenos.

Para isso, Mészáros (2008) propõe uma educação para além do capital. Pois não é de interesse do capital formar uma população crítica, plena de seus direitos e interesses. Perceber nos atos políticos mecanismos que resultarão na subversão dos pilares de sustentação desta ordem societária. Não queremos “igualdade de oportunidades”, mas oportunidades iguais, onde o desenvolvimento de um seja o desenvolvimento de todos. Assim, afirma-se categoricamente que

Apenas as modalidades de imposição dos imperativos estruturais do capital no âmbito educacional são hoje diferentes, em relação aos primeiros e sangrentos dias da “acumulação primitiva” [...] é por isso que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar a camisa de forças da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital com todos os meios disponíveis e a ser inventados. (MÉSZÁROS, 2008, p. 17).

A educação que nos últimos 150 anos promove formação de mão-de-obra para processo produtivo, e também, legitima esse sistema hegemônico através da formação de valores, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade. A mídia desempenha papel importante na deturpação da verdadeira história e nas políticas públicas que realmente surtem efeito, como os investimentos feitos nos Institutos Federais, além dos objetivos nas teorias acadêmicas. A exemplo de políticas públicas tem-se a mudança na Lei 5962/71.

O papel do professor e da escola mudaram, antes se tinha o professor como principal fonte de onde emana todo o conhecimento, a escola era a instituição responsável pela transmissão da memória social e cultural, tinha que garantir todos os instrumentos para a integração e realização do aluno.

A lei de Diretrizes e Base 5692/71, presente na Constituição Federal (Brasil, 1971) apresenta seu objetivo geral no:

Art. 1º O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania. (BRASIL, 1971).

Apesar de garantir a formação dos alunos para a cidadania e o trabalho, essa lei foi modificada em sua essência, a inspiração liberalista cede lugar a tecnicista que deixa de lado “o que deveria ser dado”, preocupando-se com “como deveria ser dado” os conteúdos escolares. A educação, com isso, passa a estar impregnada de técnicas das mais variadas formas, seja nas propostas pedagógicas ou nas formas de organização do sistema escolar, bem como o parcelamento do trabalho pedagógico com a sua hierarquização, essa nova forma de conceber a educação dá maior possibilidade de controle sobre a escola.

Pensar a escola profissionalizante remonta a compreensão de John Locke que no século XVII, contribuiu na área da história da educação. Ele identifica problemas nas características pessoais da população pobre, pois segundo ele o crescimento do número de pobres se dá no relaxamento da disciplina e na corrupção dos atos, assim como no vício e na ociosidade. Em consequência ele propõe uma escola profissionalizante para os filhos de trabalhadores. Nesse sentido, Mézáros (2008) sobre a teoria de Locke destaca,

os filhos das pessoas trabalhadoras são corriqueiro fardo para a paróquia, e normalmente são mantidas na ociosidade, de forma que geralmente também

se perde o que se produziram para a população até eles completarem doze ou catorze anos de idade. Para esse problema, a solução mais eficaz que somos capazes de conceber, e que portanto humildemente propomos, é a de que, na acima mencionada lei a ser decretada seja determinado, além disso, que se criem escolas profissionalizantes em todas as paróquias, as quais os filhos de todos, na medida das necessidades da paróquia, entre quatro e treze anos de idade [...] devem ser obrigados a frequentar. (LOCKE apud MÉSZÁROS. 2008, p. 41).

No século XVII, na Inglaterra as crianças que forem encontradas mendigando devem ser enviadas para *working-school* onde eram chicoteadas e mantidas no trabalho até o anoitecer. Locke afirmava a necessidade de ter atenção especial com os filhos de trabalhadores mantidos na ociosidade, pois culpava os pobres trabalhadores por seu fracasso econômico.

Por isso, promover uma educação para a cidadania faz-se importante, visto que auxilia na formação de pessoas críticas capazes de perceber a lógica capitalista as quais estão submetidas, sendo possível pensar um modo de romper as estruturas desumanas e perversas desse sistema.

Os avanços e as dificuldades de formar os docentes para a cidadania para os conteúdos geográficos. O discurso em si não traz transformação se dá na prática. Muito é falado sobre a formação para a cidadania, porém nada muda na prática da escola. Surge comodismo diante problemas cotidianos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A falta de qualidade no ensino público brasileiro é um projeto político influenciado pelos interesses do capital. Percebe-se a importância da formação continuada dos professores, que não é assegurada pelas escolas. Assim impossibilita desenvolver a identidade de professor pesquisador e colocar em prática a tríade de Saviani prática-teoria-prática, na busca da práxis transformadora no ensino de Geografia.

Desenvolver nos alunos identidade de pesquisador, requer que o professor seja um pesquisador estimulado pela formação continuada e que se atualize, no que se refere às inovações tecnológicas. As novas gerações têm um relacionamento totalmente favorável e adaptativo às novas tecnologias de informação e comunicação e um posicionamento cada vez mais avesso às formas tradicionais de ensino.

A prática é importante desde que esteja sempre articulada com a teoria, sendo possível ao professor identificar o potencial transformador de suas práticas. Por isso, a Geografia se faz importante articuladora de saberes locais com os globais utilizados as práticas reflexivas baseadas na tríade prática-teoria-prática, faz do processo ensino-aprendizagem um conjunto da formação continuada.

Enfim a educação deve ser voltada para a formação do cidadão que percebe as reais condições materiais as quais estão subjugados, e possam fazer a revolução,

pois se o trabalhador tudo produz a ele tudo pertence. E que a educação dos filhos de trabalhadores deixe de ser uma educação tecnicista que forma apenas mão-de-obra para processos produtivos e legitima esse sistema que sustenta na exploração do trabalho.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena Copetti. A Formação do profissional de geografia: o professor. Coleção: Ciências Sociais. Ijuí: Unijuí, 2013.

MÉSZÁROS, I. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

PERRENOUD. **A prática pedagógica entre a improvisação regulada e o bricolage**: ensaios sobre os efeitos indiretos da investigação em educação. 1993. p. 35-205.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação** profissional. Petrópolis, RJ.: editora vozes, 2002.



A SALA DE AULA COMO FERRAMENTA DE APRENDIZADO: PRÁTICAS E METODOLOGIAS EM AULAS DE GEOGRAFIA

Luana Denise Castro Silva

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA
operacional.dlmcargas@outlook.com

Fabício Sampaio Gaspar

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA
fbsampa@gmail.com

Giovani Lima Da Silva

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA
giovanelima45@gmail.com

Francilene Sales

Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA
lenesalesgeo@hotmail.com

Resumo: O presente estudo tem o objetivo apresentar experiências referente a prática da disciplina Estágio Docente em Geografia, a partir da vivência de acadêmicos do curso de Geografia, da Universidade Federal do Oeste do Pará em escolas municipais de Santarém Pará. A metodologia consiste em dois tipos de abordagem durante a execução do estágio: uma participativa, na qual os acadêmicos se propuseram a abordar os conteúdos de maneira dinâmica, com recursos audiovisuais, jogos e aulas expositivas; e a outra consistiu em uma observação, levando em conta as dificuldades no processo ensino e aprendizagem, a partir dos conteúdos em Geografia ministrados em sala de aula. A partir da observação constatou-se que os professores das disciplinas tinham grande dificuldade em relação a questões comportamentais no ensino fundamental. A dificuldade de os alunos compreenderem minimamente o conteúdo abordado fazia com que o docente utilizasse uma linguagem coloquial e utilizando exemplos que estivessem associados à realidade local da maioria dos estudantes. O olhar sobre a ciência geográfica também mereceu destaque, a partir de quem a explora: o professor. Em virtude da extenuante carga horária, o profissional não tinha tempo de planejar uma boa aula, utilizando como recurso principal, apenas, do livro didático. O estágio, em si, foi uma experiência enriquecedora, pois observamos a dura realidade da educação pública.

Palavras-Chave: Estágio Supervisionado. Geografia. Ensino e Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

É de comum acordo que o estágio é o momento de aprendizado prático, em meio a gama de conhecimentos teóricos vivenciado na sala de aula. Mas compreender exatamente o que é o estágio perpassa este conceito empírico e culmina em observações

mais profundas na realização desta etapa de aprendizado. De acordo com Bianchi (2002) o estágio é um período de estudos práticos para aprendizagem, experiência e envolve, ainda, supervisão, revisão, correção e exame cuidadoso.

O estágio docente normalmente é formado por duas fases: a assistida e as intervenções. No primeiro caso os estagiários vão às salas-de-aula para que possam observar a prática do docente responsável pelo andamento da disciplina, tendo já a aceitação deste para tal exercício pedagógico, para que o processo integrativo entre o ensino e aprendizagem avance nos primeiros passos na realização do estágio. No entendimento de Barreiro e Gebran (2006, p. 91) é “a partir de observações, relatórios, investigações e análise do espaço escolar e da sala de aula, que esse processo ultrapassa a situação dinâmica ensino-aprendizagem, favorecendo os espaços de reflexão e o desenvolvimento de ações coletivas e integradoras”.

Observa-se então, que está incluído no estágio algo além da vivência prática, mas ainda, um estudo dessa vivência que engloba em seu desfecho supervisão, revisão, correção e exame. Kulcsar (1994) diz que o estágio deverá proporcionar o engajamento do estagiário na realidade, para que este possa perceber os desafios que a carreira profissional lhe oferecerá e este possa assim, refletir maduramente sobre a profissão que vai assumir.

A autora complementa ainda dizendo que "esse envolvimento, em situações reais, vividas, visará primordialmente a integração do saber com o fazer." Essa visão atribui ao estágio um caráter reflexivo, o qual coloca o acadêmico frente as constantes do dia-a-dia profissional para que este possa, a partir do conhecimento adquirido, compreender bem o contexto da profissão que irá exercer.

Nesse sentido, evidencia-se o estágio como uma estratégia reflexiva da formação profissional que complementa o processo de ensino/aprendizagem, dando ênfase à prática. Como observado nestes autores, o estágio proporciona além do aprendizado prático da profissão, reflexão e revisão teórica e também avaliação, oferecidas ao acadêmico por meio da participação em situações reais de trabalho.

O estágio é o lócus onde a identidade profissional do aluno é gerada, construída e referida; volta-se para o desenvolvimento de uma ação vivenciada, reflexiva e crítica e, por isso, deve ser planejado gradativamente e sistematicamente. (BURIOLLA, 2003, p. 13). Essa fase de aprendizado consiste na preparação do acadêmico para a inserção no mercado de trabalho, inter-relacionando e integrando a formação acadêmica mais especificamente a teoria aprendida em sala – com a prática profissional.

Assim, o acadêmico insere-se no campo com o propósito de apreender sua profissão, a realidade prática e sua ligação com a teoria, bem como o emprego das técnicas e instrumentos comuns ao cotidiano da profissão.

É nessa perspectiva que o estágio dá sua devida contribuição à formação do acadêmico, na sua inserção à vivência prático-profissional, na aplicação do conheci-

mento teórico, na vivência real com o cotidiano do exercício da profissão, no emprego de técnicas e instrumentos que se vinculam à realização desta como base para um aprendizado completo da formação profissional.

Sendo assim, este trabalho teve o objetivo de apresentar experiências referente a prática da disciplina Estágio Docente em Geografia, a partir da vivência de acadêmicos do curso de Geografia, da Universidade Federal do Oeste do Pará em escolas municipais de Santarém Pará.

O estágio foi desenvolvido com alunos do 5º ao 9º ano do ensino fundamental no turno vespertino na Escola Municipal Padre João Felipe Bettendorf no bairro Maracanã, e no turno matutino, na Escola Princesa Izabel, no bairro Nova República no município de Santarém.

Buriolla (2003) é concreta ao contribuir afirmando que o estágio é essencial à formação do acadêmico, enquanto este lhe proporcione momentos específicos de aprendizagem, uma reflexão sobre a ação profissional, uma visão crítica da dinâmica das relações existentes na instituição campo apoiados na supervisão como processo dinâmico e criativo, tendo em vista sempre possibilitar a elaboração de novos conhecimentos.

Sendo assim, a finalidade do estágio é proporcionar a complementação do ensino e da aprendizagem, a serem planejados, executados, acompanhados e avaliados segundo os currículos, programas, calendários escolares, a fim de se constituírem em instrumentos de integração, em termos de treinamento prático, aperfeiçoamento técnico-cultural, científico e relacionamento humano.

Assim constituído o estágio, ele representará um passo decisivo no processo de formação, contribuindo para que haja um pleno desenvolvimento do estagiário, garantindo assim uma formação pautada em bases teóricas reafirmadas em bases práticas.

METODOLOGIA

Para a construção da metodologia desse estudo foram utilizados dois tipos de abordagem durante a execução do estágio: a primeira abordagem referiu-se a questão participativa, na qual os acadêmicos estagiários se propuseram a ministrar aulas abordando os conteúdos de maneira dinâmica, com recursos audiovisuais, jogos e aulas expositivas; a segunda abordagem foi caracterizada pela observação, os acadêmicos estagiários observaram o desenvolvimento dos alunos do ensino fundamental II na absorção do conteúdo ministrado levando em conta as dificuldades que os mesmos tinham no processo de ensino e aprendizagem, a partir dos conteúdos em Geografia ministrados em sala de aula.

Os acadêmicos do grupo do estágio desenvolveram a prática docente supervisionada com base em assuntos presentes no conteúdo programático das séries, tentando, ao máximo, trazer este conteúdo para a realidade do aluno. Para isso, a prática foi baseada

em: levantamento bibliográfico em bases de dados científicos como Google acadêmico, Scielo e Lilacs sobre os conteúdos ministrados pela professora da disciplina; planejamento de propostas de ações voltadas a sala de aula e discussão e revisão do plano de trabalho com a professora responsável pela disciplina; utilização de material pedagógico audiovisual e debates em sala.

Os conteúdos diversos foram trabalhados de diferentes formas. Segundo Borde-nave (2005) os conteúdos podem ser transmitidos e trabalhados de diferentes formas. Essas formas se vinculam a opção pedagógica adotada pelo professor, o qual alicerça o processo ensino-aprendizagem, que, por conseguinte, será a metodologia de ensino que proporcionará ou não o ensinar a pensar.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No contexto da ciência geográfica o ensino se reporta para as diferentes abordagens do espaço geográfico e das relações dos homens com a natureza e com a sociedade. Destaca-se também que o ensino de geografia dá possibilidades para que os alunos possam fazer a leitura do mundo e entender suas realidades, além de outras. Mas, é importante que tal entendimento perpassa pelo processo crítico, bem como proporcione o ato do aprender. Brasil (2006. p.44) exhibe que a importância da geografia se apresenta da seguinte forma:

A importância da Geografia [...] 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 (p. 44).

Diante disso, a Geografia tem grande relevância no processo do ensinar e do aprender, pois permite que os atores (aluno e professor) discutam diferentes temas da realidade, seus conflitos e suas contradições, bem como permite o aluno conhecer sua realidade.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's, é no início da fase escolar que o aluno deve aprender a utilizar a linguagem cartográfica para representar e interpretar informações, observando a necessidade de indicações de direção, distância, orientação e proporção para garantir a legibilidade da informação (BRASIL, 1998).

Dessa forma observa-se que no processo de ensino aprendizagem ocorrem transformações significativas envolvendo o procedimento das aulas onde alguns aspectos referentes a estratégias pedagógicas utilizadas por professores devem ser considerados no ensino da Geografia, fazendo com que o ensino seja realizado de forma mais dinâmica, tanto para facilitar o aprendizado quanto para instigar o aluno a participar melhor do processo de ensino.

No que diz respeito ao perfil das escolas onde foram realizadas as práticas de estágio, pôde-se observar que as mesmas possuem uma estrutura que consegue atender as necessidades dos alunos. Ambos os espaços são amplos, no entanto, o calor ainda é fator preponderante e acaba se tornando um problema para um aprendizado de excelência. As duas escolas estão situadas em áreas periféricas do município de Santarém, e o perfil da comunidade escolar se caracteriza por pessoas de baixa e média renda, que de forma geral têm acesso aos meios de transporte, saúde e de informação. Nas escolas e no cotidiano de modo geral, os alunos se mantêm conectados ao mundo virtual principalmente com celulares e as escolas também são equipadas com laboratórios de informática.

Todo o cenário educacional denuncia a presença de ambiguidades na prática educativa, as quais comprometem, não obstante, o alcance dos objetivos mais amplos da educação, especialmente quando se deseja uma educação para a formação de um ser humano consciente do que é cidadania e, por conseguinte, lutando pela transformação da sociedade em que vive.

Desse modo, é preponderante que em nossa formação pudemos observar que, além dos problemas físico-estruturais, a relação entre ensino e pesquisa, teoria e prática, a partir da problematização dos conteúdos, é um fator preocupante, já que os professores de Geografia não desempenham o papel que se espera. No ensino fundamental essa incongruência é menos visível, já que os conteúdos estudados são, na maioria das vezes, assimilados de maneira razoável pelo alunado (5º ao 9º ano).

Algumas questões podem ser colocadas em discussão, não para obter respostas, mas para provocar reflexões sobre o ensino da Geografia. A Ciência Geográfica precisa ser vivenciada, não apenas nos livros didáticos, mas no seu objeto de estudo: o espaço. Conhecer o espaço em que se vive, sua realidade é condição *sine quo non* para desempenhar um bom papel na sala de aula. E que papel seria esse? O de transmissor? Ou de facilitador?

O olhar do geógrafo e do professor de Geografia é fundamental para despertar no aluno o brilho nos olhos, a curiosidade, o estímulo pela pesquisa, em buscar respostas.

Não podemos deixar de levar em consideração, a forma em absorver alunos e professores no sistema público educacional em nosso Município, nosso Estado e nosso País. Ainda há resistência para o despertar do ensino em Geografia pela criticidade, em detrimento, da tecnicidade.

Durante as observações realizadas no período de estágio, pôde-se perceber a dificuldade de alguns alunos em apreender o conteúdo repassado, uma vez que, muitos deles vinham de um ritmo conhecido de aulas de Geografia, presa ao livro didático ou a exercícios de fixação. Buscamos, por meio de recursos áudio visuais (exposição no power point, exibição de charges, vídeos) e também dinâmicas (principalmente jogos de perguntas e respostas, sobre o conteúdo apresentado) desenvolver um interesse nos alunos para a absorção dos conteúdos ministrados.

Tudo o que nós acadêmicos buscamos nesse período de estágio foi despertar nos alunos a sensibilidade de olhar os conteúdos por uma perspectiva mais participativa, diferentemente das aulas convencionais, atreladas até por uma questão de coerência ao conteúdo apresentado pelas Secretarias Municipal e Estadual de Educação, nós buscamos aguçar, sobretudo, o senso crítico e a curiosidade nos alunos.

Como conclusão da atividade de estágio docente em Geografia aqui relatada, expomos que é fundamental que acadêmicos tenham a experiência da iniciação ao exercício da docência em seus currículos, pois uma das principais características do ambiente acadêmico não são tão somente a produção e difusão do conhecimento, mas também a formação de novos profissionais para a ocupação das salas de aula das escolas.

Já, pelo lado dos estudantes do ensino fundamental percebemos a troca de informações e vivências como meio de desenvolvimento mútuo entre estagiários e estudantes, o fazer e pensar geográfico se engrandece na medida em que os laços de entrecruzamento de ideias e argumentos se fortalecem, e a sala de aula é um dos lugares por excelência para a ocorrência desta dialogia.

Por fim, temos o âmbito da prática didática do estágio docente como um importante aspecto da totalidade da formação acadêmica não só em Geografia, mas em toda e qualquer área do conhecimento passível de fazer uso deste importante exercício. Os argumentos apresentados neste relato de experiência tornam-se assim um passo dentre tantos outros que fazem parte da formação acadêmica que exige a constante revisitação ao cânone teórico e metodológico acumulado, para, por meio da dialogia da produção do saber sempre haver o avanço, aprofundamento e difusão do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- BARREIRO, I. M. F.; GEBRAN, R. A. **Prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Secretaria de Educação Básica. **Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília–DF: Ministério da Educação, 2006, p.43-61.
- BIANCHI, Ana Cecília de Moraes; ALVARENGA, Maria; BIANCHI, Roberto. **Manual de Orientação: estágio supervisionado**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
- BORDENAVE, J. D. **Ensinar respostas ou aprender a perguntar? As consequências individuais e sociais da Pedagogia Problematicadora**. (Palestra). Encontro sobre estudos com a Metodologia de Problematização. 2, 2005, Londrina. Anais. Londrina: CECA/UEL, 2005.
- BURIOLLA, Marta Alice Feiten. **Supervisão em serviço social: o supervisor, sua relação e seus papéis**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- KULCSAR, Rosa. O estágio supervisionado como atividade integradora. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes... [et al]; PICONEZ, Stela C. Bertholo (coord.) **A prática de ensino e o estágio supervisionado**. 2ª ed. São Paulo: Papyrus, 1994.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

COMO ESTÁ A CARTOGRAFIA ENSINADA NA EDUCAÇÃO BÁSICA? PRIMEIRAS ANÁLISES SOBRE A PRÁTICA DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NA SALA DE AULA

Antônio Carlos Freire Sampaio
LAGEPOP-IG-UFU
acfsampa@uol.com.br

Terezinha Tomaz de Oliveira
Rede Estadual de Minas Gerais
terezinhato@yahoo.com.br

Rosana de Ávila Melo Silveira
IFTM– Campus Uberlândia
rosanasilveira@iftm.edu.br

Resumo: Este texto apresenta uma primeira análise sobre a Cartografia Ensinada na Educação Básica, a partir dos dados levantados pela pesquisa sobre professores de Geografia que estavam atuando em sala de aula em Escolas Públicas de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberaba e Uberlândia, no Estado de Minas Gerais, desenvolvida pelo Laboratório de Geografia e Educação Popular – LAGEPOP do Instituto de Geografia – IG da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, realizado entre 2013 e 2017, com o apoio da FAPEMIG, Edital 01/2012 Demanda Universal, sob a Coordenação da Professora Adriany de Ávila Melo Sampaio, e com a colaboração dos Pesquisadores: Célia Ferreira dos Reis, Wellington Wagner de Souza, Roberta Afonso Wagner de Souza, Denaíse Esteves de Lima Cunha, Humberto Teixeira, entre outros. Para o levantamento de dados foram utilizados questionários aplicados um a um. Procurou-se conhecer como estava o professor de Geografia das redes municipal e estadual, buscando informações sobre as dificuldades e facilidades encontradas para ensinar Cartografia, entre outras questões.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Prática Docente, material cartográfico.

INTRODUÇÃO

O Professor de Geografia tem facilidade ou dificuldade para ensinar Cartografia na Educação Básica? Quais os materiais cartográficos que ele está utilizando?

Estas e outras questões foram questionadas na Pesquisa sobre o professor de Geografia na rede pública de ensino realizada por meio de questionários em diversas escolas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio, da Rede Pública Estadual e Municipal das cidades de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberaba e Uberlândia, no Estado de Minas Gerais.

A pesquisa tinha como objetivo conhecer um pouco da realidade do profissional que atua na sala de aula, identificando sua prática, os materiais que ele usa, suas facilidades e dificuldades perante alguns conteúdos.

Uma das primeiras pesquisas realizadas sobre os/as professores/as de Geografia na Região do Triângulo Mineiro ocorreu na década de 1980 com o apoio da Associação Nacional de Geógrafos – AGB, Seção Uberlândia, realizada por Andrada et al. (1986), com 37 professores/as que responderam ao questionário, que foi enviado às escolas, num primeiro momento, e por dez professores/as que foram entrevistados/as posteriormente.

Segundo os autores Andrada et al. (1986), o nível de formação do professor de Geografia era de 59,5% com Licenciatura Plena em Geografia e 24,3% com Licenciatura Curta em Estudos Sociais, e os outros 16,2 % não possuíam graduação.

Partindo dos dados identificados por Andrada et al. (1986), a pesquisa sobre o Perfil do Professor de Geografia (SAMPAIO, 2012) foi realizada entre 2013 a 2016, com o objetivo de conhecer a realidade dos professores. Para isso foram buscados docentes de Geografia da Rede Pública de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, e os três anos do Ensino Médio, com aplicação de questionário composto por 35 questões.

Algumas das perguntas objetivavam saber se o professor possuía Licenciatura Curta ou Plena; se havia facilidade para utilização de materiais que facilitam e auxiliam o ensino e a aprendizagem; qual era o conteúdo da Geografia que possuía facilidade ou dificuldade de se trabalhar em sala de aula, especialmente em Cartografia, entre outros conteúdos.

A SITUAÇÃO GERAL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA NAS REDES PÚBLICAS NAS CIDADES DE ARAGUARI, CAMPO FLORIDO, PRATA, UBERABA E UBERLÂNDIA, MG EM 2017

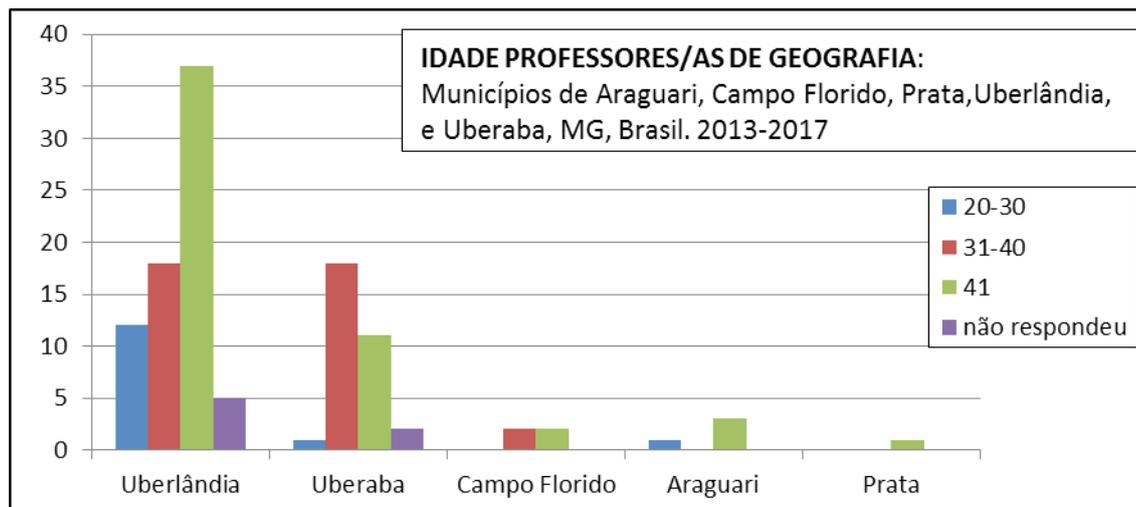
Participaram da Pesquisa 72 professores de Uberlândia, 32 de Uberaba, quatro de Campo Florido; quatro de Araguari; e um do Prata.

Durante a Pesquisa foram visitadas 57 escolas, sendo 37 em Uberlândia, 16 em Uberaba, duas em Araguari, uma escola em Campo Florido, e uma escola em Prata. Destas, a maioria foram Escolas Estaduais, sendo que apenas sete escolas em Uberlândia eram Municipais.

Segundo o levantamento 55,8% dos professores entrevistados são mulheres, 41,6% são homens, e 2,6% não quiseram se identificar em relação ao gênero masculino ou feminino.

A maioria dos Professores de Geografia atuantes em aula tem mais de 41 anos, seguidos pelos que tem entre 31 e 40anos, o que demonstra que há uma maior tendência a professores mais velhos e mais experientes, conforme Figura 01.

Figura 1 – Idade dos/as Professores/as de Geografia : Municípios de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberlândia, e Uberaba, MG, Brasil.



Fonte: Pesquisa direta. Organização: SAMPAIO, A.A.M., 2017.

Em relação à formação universitária, 71 professores/as em Uberlândia possuíam Licenciatura Plena em Geografia, e 31 em Uberaba, sendo apenas um professor de cada cidade sem a formação específica na área. Em Araguari, Campo Florido e Prata também os/as professores/as tem a formação. Da mesma forma é possível observar que em Uberlândia e Uberaba a maioria dos professores possui Pós-graduação.

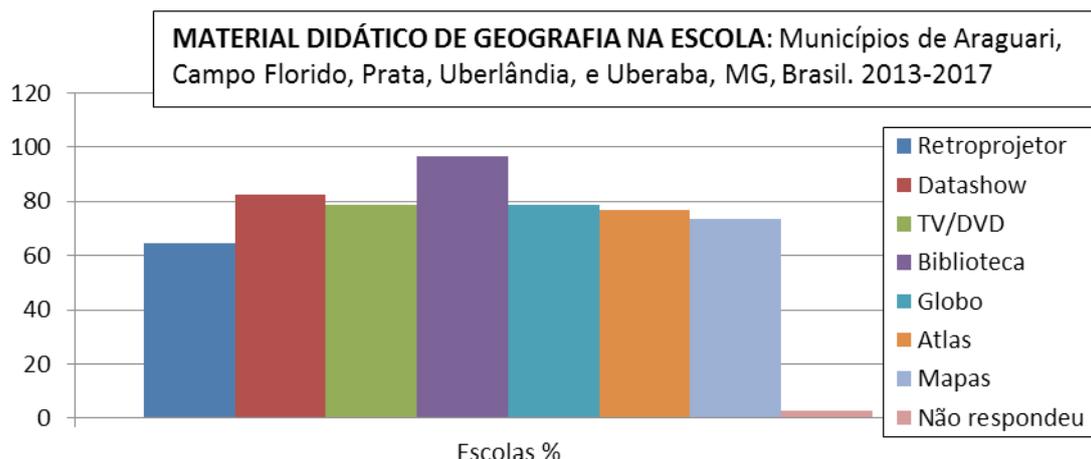
COMO ESTÁ O ENSINO DA CARTOGRAFIA NA ESCOLA

Para Questionar o Professor de Geografia sobre Como está o Ensino da Cartografia na Escola o questionário aplicado perguntou sobre o Material Didático existente nas Escolas, a Metodologia de ensino que era mais usada, e as dificuldades e facilidades em ministrar Geografia, entre outras questões.

Quanto ao Material Didático na escola, 96,5% dos professores pesquisados afirmaram que as escolas possuíam Biblioteca, e mais de 60% possuíam Retroprojeter, *Data Show*, TV/DVD, Vídeos, e Aparelhos de Som. E conforme evidencia a Figura 02, a maioria das escolas possuía Materiais Didáticos específicos da Geografia, como Mapas, Globos e Atlas.

Sobre a facilidade em 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.

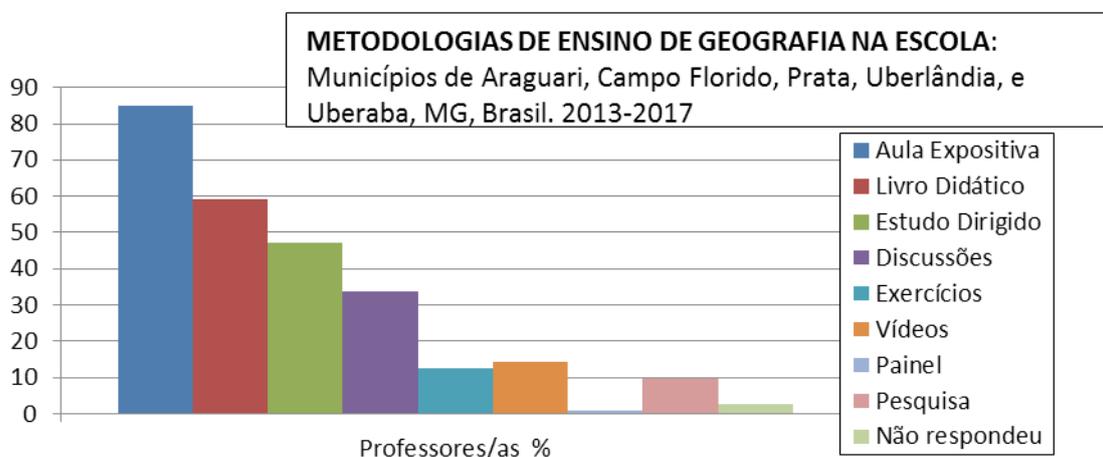
Figura 2 – Material Didático de Geografia na escola: Municípios de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberlândia, e Uberaba, MG, Brasil



Fonte: Pesquisa direta. Organização: SAMPAIO, A.A.M., 2017.

Giz e quadro verde, ou pincel em quadro branco, e a própria voz são recursos de aulas expositivas, assim como o Retrojetor e o Datashow também auxiliam nisso, como confirma a Figura 03, em que 85% dos/as professores/as confirmaram que ensinam por meio de aulas expositivas.

Figura 3 – Metodologias de Ensino de Geografia: Municípios de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberlândia, e Uberaba, MG, Brasil.



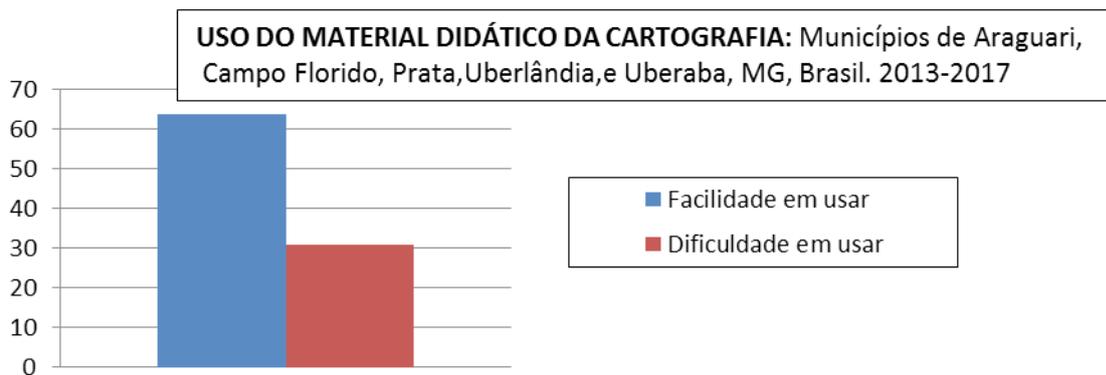
Fonte: Pesquisa direta. Organização: SAMPAIO, A.A.M., 2017.

Além destas também estão presentes: o uso do Livro Didático entre 59,3% dos/as professores/as, seguido das Discussões em sala de aula com 33,6%, e os Exercícios e a Pesquisa com 12,4% e 9,7% respectivamente. O uso do Vídeo está presente nas aulas de apenas 14,2% das escolas, evidenciando que as aulas de Geografia continuam sendo de muita exposição e pouco trabalho de interação. O uso da música, do jornal, do teatro, entre outros, são colocados muito raramente.

A Pesquisa foi colocada como uma das Metodologias de Ensino para apenas 9,7% dos professores, o que é confirmado também pela questão dos Projetos Interdisciplinares, em que 71,7% dos professores não participavam. Os poucos que confirmaram sua participação, representados pelos 23% dos professores que disseram colaborar em projetos como Feira de Ciências, Festival de Música, Dia da Consciência Negra e Trabalhos de Campo, ou seja, atividades tradicionais e pontuais na escola.

Apesar da maioria das escolas possuírem materiais didáticos específicos da Geografia, como Mapas, Globos e Atlas, 31% dos professores responderam que tinham dificuldades em usar o Material disponível na escola, conforme dados da Figura 04.

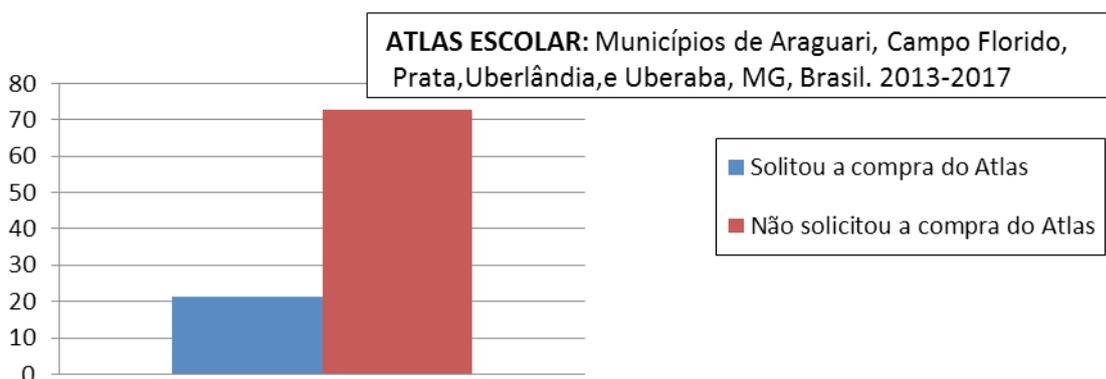
Figura 4 – Uso Material Didático da Cartografia: Municípios de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberlândia, e Uberaba, MG, Brasil.



Fonte: Pesquisa direta. Organização: SAMPAIO, A.A.M., 2017.

Outra questão significativa, conforme dados apresentados na Figura 05, são as respostas ao uso do Atlas, com apenas 21,2% solicitando sua compra, o que implica em pouco manuseio desse recurso nas aulas de Geografia.

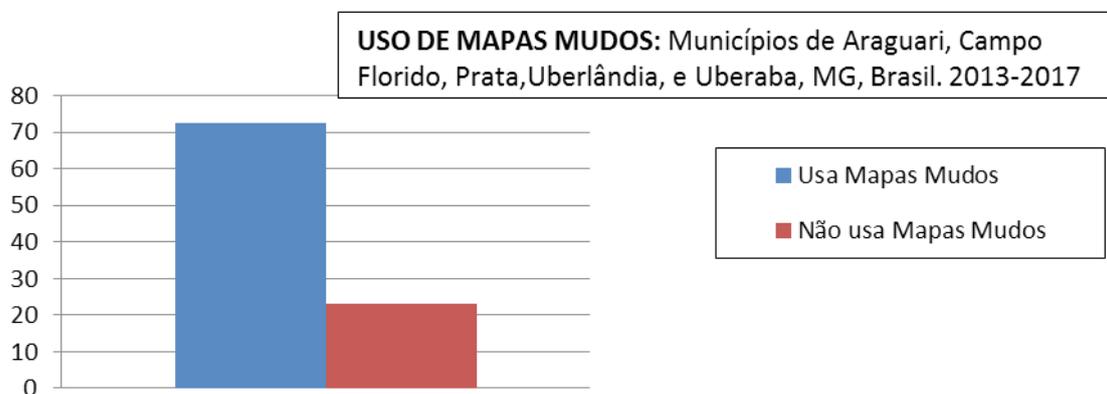
Figura 5 – Uso Material Didático Geral e da Cartografia: Municípios de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberlândia, e Uberaba, MG, Brasil.



Fonte: Pesquisa direta. Organização: SAMPAIO, A.A.M., 2017.

Sobre o uso dos Mapas Mudos, é muito interessante que 72,6% dos professores pesquisados disseram usar os Mapas Mudos em suas aulas de Geografia, conforme apresentado na Figura 06. Todavia, como já visto na Figura 03, apenas 12,4% fazem uso de Exercícios em suas Metodologias de Ensino, o que mostra uma contradição das respostas.

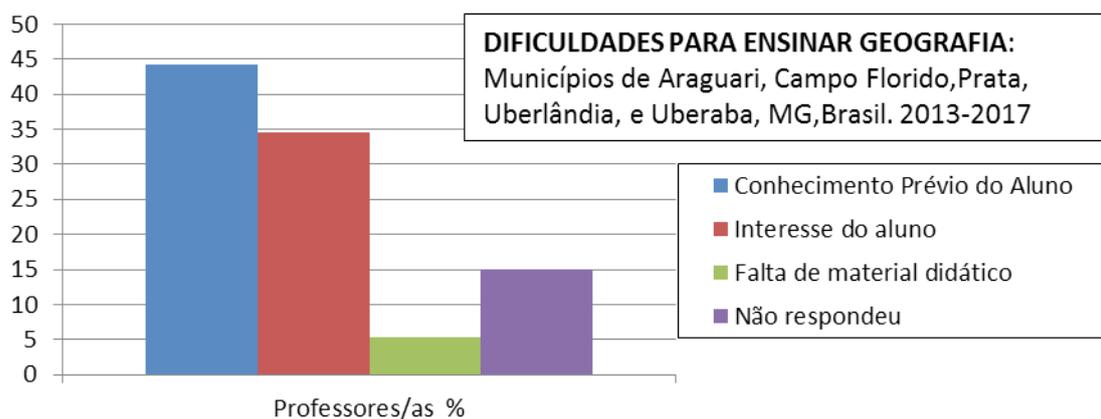
Figura 6 – Uso Material Didático da Cartografia: Municípios de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberlândia, e Uberaba, MG, Brasil.



Fonte: Pesquisa direta. Organização: SAMPAIO, A.A.M., 2017.

Entre as dificuldades encontradas para ensinar Geografia em sala de aula, Figura 07, foram citadas: a falta de conhecimento prévio dos/as alunos/as, por 44,3% dos/as professores/as, sendo que 34,5% disseram ser a a falta de interesse pela matéria, e 5,3% que o problema estava relacionado ao Material Didático.

Figura 7 – Dificuldades para Ensinar Geografia: Municípios de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberlândia, e Uberaba, MG, Brasil.



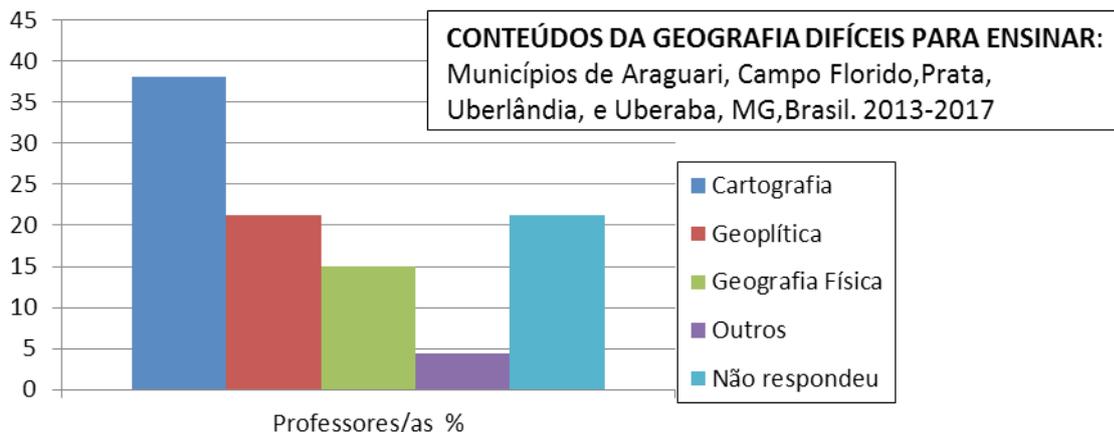
Fonte: Pesquisa direta. Organização: SAMPAIO, A.A.M., 2017.

Se avaliarmos o conhecimento prévio e o interesse dos/as discentes teremos que 78,8% dos professores declararam que a dificuldade de Ensinar Geografia está no aluno, relacionando a indisciplina, a falta de apoio da família, entre outras. O que é intrigante, pois os professores colocam a questão somente para um lado do processo: o aluno, que

por sua "própria responsabilidade" não tem a compreensão prévia dos conteúdos e nem o interesse atual para adquirí-lo. O professor não tem responsabilidade sobre iso?

Pensando nesta questão da culpabilização do aluno quanto à sua aprendizagem, perguntamos aos professores quais os conteúdos que eles tinham dificuldades para ensinar, e 38,1% responderam que era a Cartografia, 21% responderam que era o Conteúdo de Geopolítica, e 15% que era toda a Geografia Física (Climatologia, Geomorfologia, Pedologia, Biogeografia, Geologia, entre outros), conforme Figura 08.

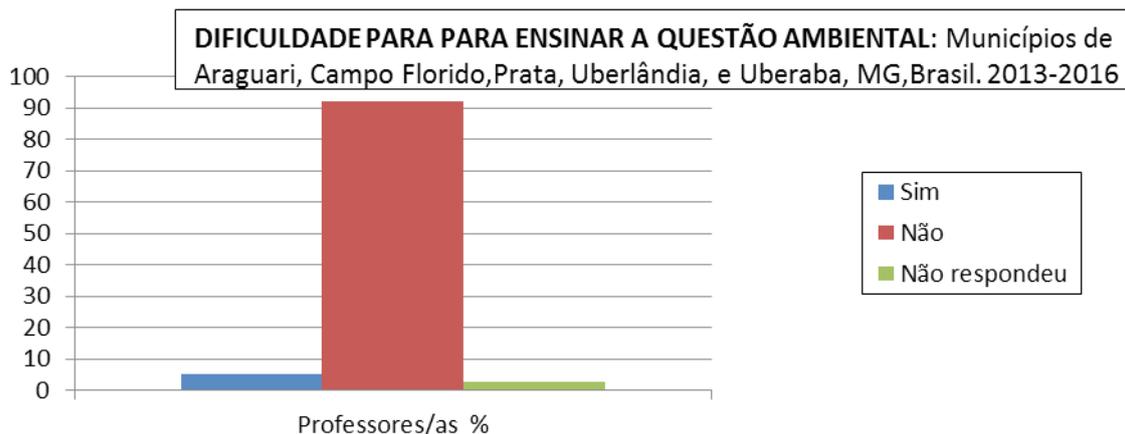
Figura 8 – Conteúdos da Geografia difíceis de ensinar: Municípios de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberlândia, e Uberaba, MG, Brasil.



Fonte: Pesquisa direta. Organização: SAMPAIO, A.A.M., 2017.

Ademais da questão de qual conteúdo tinham mais dificuldade para ensinar, perguntamos sobre um tema específico trabalhado na Geografia que é a Questão Ambiental. Conforme Figura 09, são raros os/as professores/as que admitiram ter dificuldades, e 92% disseram não terem dúvidas. Todavia, aqui já se coloca um impasse, pois para ensinar a Questão Ambiental precisamos entender de Geografia Física, de Cartografia e de Geoplítica (o que totaliza mais de 74% das dificuldades relacionadas nos dados da Figura 08), caso contrário ficamos apenas no conhecimento superficial do Ambiente. Assim, a dificuldade com o tema é uma realidade confirmada pelos/as próprios/as professores/as quando expõem os detalhes dos conteúdos em que não se sentem seguros.

Figura 9 – Dificuldades sobre a Questão Ambiental: Municípios de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberlândia, e Uberaba, MG, Brasil.



Fonte: Pesquisa direta. Organização: SAMPAIO, A.A.M., 2017.

A Cartografia foi considerada por 38,1% dos professores como um conteúdo de difícil ensino, conforme visto na Figura 08, o que também nos faz questionar as respostas sobre o uso dos Mapas Mudos por 72,6%, conforme Figura 06, e também a coerência com apenas 12,4% dos professores que fazem uso de Exercícios em suas Metodologias de Ensino, conforme dados apresentados na Figura 3, o que contradiz as respostas sobre o uso de Mapas Mudos. Essas contradições nos evidenciam que há problemas sim, com o conteúdo de Cartografia a ser ensinado.

Avaliando a dificuldade de ensinar Cartografia, com a não solicitação de Atlas, o constante ritmo de Aulas Expositivas e os poucos Exercícios, consideramos que a parte do Ensino de Geografia que envolve a Cartografia fica em defasagem, confirmando outros estudos como de Melo (2006) e Sampaio (2006) em que os pesquisadores demonstram as dificuldades dos professores de Geografia em trabalhar com a Cartografia na sala de aula.

SOBRE A DISCUSSÃO TEÓRICA, AINDA INICIAL

Simielli (1999) comenta sua preocupação entre a relação dos assuntos constante dos conteúdos da matéria de Cartografia, enquanto disciplina do curso de Licenciatura em Geografia, e depois transmitidos no ensino da matéria Geografia do Ensino Fundamental – EF e do Ensino Médio – EM. Isto é, a relação entre o que se aprende de Cartografia, quando aluno de curso superior e o que vai ser ensinado em Geografia, como matéria do EF e do EM, quando professor e licenciado em Geografia.

As relações entre o que foi aprendido e o que vai ser ensinado não é simples. Pois o trabalho com crianças das variadas séries e com variadas idades requer um exercício de educação continuada, tanto do professor como do aluno, desde a Alfabetização Cartográfica até as práticas de análise.

Sampaio (2006), em sua pesquisa de tese, constatou que ainda não está havendo uma real preparação do professor de Geografia para ensinar a Cartografia na escola básica.

Pelas leituras das pesquisas registradas e por entrevistas realizadas – por este autor – com professores licenciados em Geografia e com alunos de cursos de Licenciatura em Geografia, sobre a aplicação da Cartografia no ensino de Geografia, conclui-se que, no meio universitário, seja em instituição pública ou em instituição privada, continua um predomínio do ensino de uma Geografia Tradicional, sem a preocupação de formar professores para atuar, na grande maioria, com alunos de EF e de EM. (SAMPAIO, 2006, p.43)

A capacidade de bem lecionar uma disciplina está diretamente ligada ao compromisso que se tem em cumprir bem a missão e à capacidade de conduzi-la de forma correta. No entanto, é necessário que cada IES, e principalmente as particulares, dê condições para que o professor tenha uma especialização continuada. Ou seja, a Especialização Continuada, de uma maneira geral, é uma necessidade para o aprimoramento do profissional de Geografia e, de maneira específica, a especialização em cursos de Cartografia é um grande auxílio para que o professor de Geografia vença as dificuldades porventura existentes sobre o assunto. (SAMPAIO, 2006)

CONSIDERAÇÕES AINDA INICIAIS

Esta parte da pesquisa mostra que a Cartografia ainda é uma dificuldade para o Professor de Geografia ensinar como se pode observar nos dados coletados, e também pela experiência dos pesquisadores em outros trabalhos, já mencionados no texto.

Uma das hipóteses sobre a dificuldade em relação à Cartografia é o conteúdo da Matemática presente na base do conhecimento cartográfico, o que gera muitos obstáculos para boa parte desses professores que se dedicam muito mais às áreas da Geografia Humana.

Outra hipótese sobre as dificuldades do Professor de Geografia em relação à Cartografia a ser ensinada é o volume extenso de conteúdos que o Programa Curricular, ou do Livro Didático, impõe ao professor, não permitindo maior tranquilidade para repassar exercícios e tirar dúvidas.

Entretanto, pelos dados desta pesquisa é possível também observar que a maioria dos professores se empenha na arte de ensinar, procurando vencer as dificuldades, seja de ministrar o conteúdo, seja no uso dos meios auxiliares de apoio ao ensino, tudo isso no sentido de bem cumprirem suas tarefas docentes.

Colocadas estas primeiras análises, fica evidenciado a necessidade de mais cursos de formação docente que contemplem as necessidades dos professores atuantes na sala de aula.

REFERÊNCIAS

- ANDRADA, A.M.B et al. **O Ensino de Geografia na escola de 1º 2º graus**: uma contribuição. – Laboratório de Ensino Departamento de Geografia – UFU, Uberlândia, AGB-UDI, 1986. 40f. (mimeo)MELO, A.A. **ATLAS GEOGRÁFICO ESCOLAR**: Aplicação Analógica e Digital no Ensino Fundamental. Rio de Janeiro, 2006, 241 f. (Tese de Doutorado).
- 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, A. A. M.; SAMPAIO, A. C. F. **O PROFESSOR DE GEOGRAFIA**: primeiros levantamentos nos Municípios de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberaba e Uberlândia, Minas Gerais. Uberlândia, 2018. (mimeo).
- SAMPAIO, A. C. F. **Cartografia no ensino de Licenciatura em Geografia**: análise da estrutura curricular vigente no país, propostas na formação, perspectivas e desafios para o futuro professor. Rio de Janeiro, 2006, 220f. (Tese de Doutorado).
- SAMPAIO, A.A.M. **Projeto Ensino de Geografia no Contexto do Triângulo Mineiro**: Diagnóstico da Formação e Atuação Docente nos municípios de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberaba e Uberlândia, MG. Uberlândia, 2012. (mimeo).
- SAMPAIO, A.A.M.; 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).
- SIMIELLI, M. E. R. Cartografia no Ensino Fundamental e Médio. In: CARLOS, A. F. A.(Org.). **A Geografia na sala de aula**. São Paulo, SP: Contexto, 1999. p. 92-108. (Coleção Repensando o Ensino).



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

PROFESSORES BILÍNGUES DE GEOGRAFIA: FORMAÇÃO, PRÁTICAS E OLHARES NAS ESCOLAS DE SURDOS

Fernanda Santos Pena

IG / UFU

fernandapena87@yahoo.com.br

Adriany de Ávila Melo Sampaio

IG / UFU

adrianyavila@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar e discutir a formação docente e as concepções dos professores bilíngues de Geografia que atuam em Escolas de Surdos. Para a sua realização, optou-se pelo uso da pesquisa qualitativa, realizando-se entrevistas com cinco professores de diferentes escolas, localizadas nos estados de Minas Gerais, São Paulo e Goiás, e no Distrito Federal¹. Verificou-se que a formação inicial dos professores não contemplou a educação de surdos, mas eles buscaram se capacitar para atender os estudantes na perspectiva da Educação Bilíngue, principalmente a partir do aprendizado da Libras. Acreditam no trabalho desenvolvido nas escolas de surdos, apesar de enfrentarem novos desafios para o ensino de Geografia bilíngue, como a falta de sinais de Libras específicos da área e de materiais didáticos. Eram os professores quem criavam seus próprios materiais, sendo necessária também a utilização de classificadores ou sinais criados e combinados com os estudantes. Utilizavam imagens, recursos tecnológicos como TV, *Datashow*, computadores e *Internet*, associados ao português escrito e à Libras.

Palavras-chave: Educação Bilíngue; formação docente; Libras.

INTRODUÇÃO

Atualmente, de acordo com as políticas públicas de inclusão educacional, os estudantes surdos têm o direito de frequentar as escolas comuns, presentes em grande número em todas as cidades, ou as escolas bilíngues para surdos, praticamente extintas por falta de investimentos e incentivos governamentais. Considera-se que, para que esses estudantes sejam participantes de uma escolarização adequada e significativa, é necessário um atendimento diferenciado, com a utilização de práticas pedagógicas baseadas na visualização e no uso constante da Libras.

Nas escolas comuns, onde estudantes surdos estudam com estudantes ouvintes, pesquisas realizadas por Silva (2003), Fonseca (2012), Pena (2012) e Andrade (2013)

1 A pesquisa realizada faz parte da tese de doutorado em desenvolvimento pela autora, intitulada "Educação Bilíngue e Ensino de Geografia nas Escolas de Surdos", com previsão de término em maio de 2018.

apontaram que os professores de Geografia não estão ministrando aulas que consigam atender as demandas educativas dos dois grupos de alunos. Dentre as dificuldades para a inclusão dos surdos, constatou-se a falta de formação docente – inicial e continuada, a ausência de recursos visuais e materiais, a falta de comunicação entre alunos e professores, a necessidade de contato com seus pares, o grande número de alunos por turmas, a falta de metodologias de ensino e de recursos adequados, assim como a realização dos processos de ensino e aprendizagem pautados numa base ouvinte.

Já nas escolas bilíngues de surdos, onde se tem a Libras como primeira língua e a Língua Portuguesa escrita como segunda língua, autores como Arruda (2015) defendem que as possibilidades desses estudantes aprenderem Geografia são maiores, tendo em vista que as aulas são direcionadas para eles, utilizando-se, principalmente, recursos visuais e a língua de sinais.

Essas escolas se instalam em espaços arquitetônicos próprios e nelas devem atuar professores bilíngues, sem mediação de intérpretes na relação professor-aluno e sem a utilização do português sinalizado. Atende estudantes surdos e demais estudantes que utilizam a Libras como forma de comunicação e expressão.

Apesar das políticas públicas defenderem a inclusão das pessoas surdas nas escolas comuns e a consequente extinção das escolas especiais e das escolas de surdos², a comunidade surda continua lutando pelo direito à Educação Bilíngue para surdos, em que a sua diferença linguística e cultural é reconhecida e valorizada.

Para se conhecer melhor a forma como o ensino de Geografia está sendo desenvolvido nas escolas de surdos, este trabalho propõe apresentar e discutir a formação docente e as concepções dos professores de Geografia dessas escolas. Para isso, realizaram-se entrevistas com cinco professores, das seguintes escolas: Instituto Seli (São Paulo/SP); Escola para Surdos Dulce de Oliveira (Uberaba/MG); Instituto Santa Inês (Belo Horizonte/MG); Escola Bilíngue Libras e Português-Escrito (Taguatinga/DF); Centro Especial Elysio Campos (Goiânia/GO).

Na seleção dos sujeitos da pesquisa, seguiu-se o critério do professor estar ministrando aulas de Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental (6º ao 9º ano). As entrevistas foram realizadas pela doutoranda, no âmbito das escolas pesquisadas, entre os anos de 2015 a 2017, seguindo um roteiro de entrevista semi-estruturado.

Durante este trabalho, os professores não foram associados às escolas nas quais atuavam e os seus nomes não foram identificados. Na intenção de resguardar suas identidades, utilizaram-se as siglas P1, P2, P3, P4 e P5, para indicar cada professor entrevistado.

A seguir, analisam-se os resultados e apresenta-se a discussão acerca da formação docente dos professores entrevistados, com relação ao ensino de Geografia e

2 As escolas especiais são espaços escolares especializados no atendimento aos estudantes com deficiência. As escolas de surdos, apesar de serem consideradas pelo Governo Federal como escolas especiais, são escolas comuns. Elas se diferem das demais por terem a Libras como língua de instrução e comunicação.

à educação de surdos, enfatizando-se a importância da Libras. Também são discutidas as concepções dos professores sobre o desenvolvimento dos estudantes surdos nas escolas bilíngues, assim como os desafios para o ensino de Geografia.

FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DE SURDOS

A formação docente é primordial para que a Educação Bilíngue de surdos ocorra de forma adequada. As formações inicial e continuada devem contemplar não apenas os aspectos didáticos e metodológicos dos conteúdos escolares, como também as singularidades de aprendizagem dos estudantes surdos.

Para se conhecer a formação dos professores de Geografia que estão atuando nas escolas de surdos, o quadro 1 apresenta um compilado das informações obtidas, por meio das entrevistas, as quais serão analisadas em seguida.

Quadro 1 – Cursos de formação dos professores entrevistados

Professor(a)	Graduação	Pós-Graduação	Cursos de Libras
P1	História	– Especialização em Educação de Surdos	Sim
P2	Estudos Sociais	– Especialização em Libras (cursando)	Sim
P3	Letras, História e Geografia	– Especialização em Educação Especial – Especialização em Metodologia de Ensino de História	Sim
P4	Geografia	– Especialização em Libras (cursando) – Especialização em Geografia	Sim
P5	Estudos Sociais e Geografia	– Especialização em Libras – Especialização em Deficiência Intelectual	Sim

Fonte: Pesquisa de campo realizada em escolas de surdos, de 2015 a 2017. Org: PENA, F.S., 2018.

Ao informar sobre a formação inicial, apenas três professores cursaram licenciatura em Geografia, tendo uma delas realizado o curso na modalidade à distância, após ter se formado em Letras e História.

A ausência de professores de Geografia que dominam Libras, devido à complexidade para se aprender essa língua, assim como qualquer outra, fizeram com que as escolas contratassem professores do curso de História e Estudos Sociais para ministrarem os conteúdos de Geografia.

Sobre a escassez de profissionais capacitados, a professora P5 afirmou que:

Para mim é uma surpresa conhecer você, uma professora de Geografia que também domina Libras. Se vê hoje muitos professores de História que ensinam Geografia para Surdos, devido à falta de professores capacitados. (P5).

Este fato pode comprometer o ensino dos conhecimentos geográficos, uma vez que o curso de licenciatura em Geografia possibilita o domínio sobre o conteúdo curricular, o qual abrange tanto as competências e habilidades docentes, como os conceitos que permeiam os conteúdos programáticos.

Também segundo a professora P5, a falta de profissionais que saibam Libras é um problema para a educação dos surdos. A mesma teve facilidade em atuar nesta área, meramente por ter aprendido a língua.

Eu não planejei trabalhar em uma Escola Bilíngue. As coisas foram acontecendo, por eu ter o domínio da Libras. São poucos os professores dos conteúdos específicos que dominam a Libras. (P5).

Deve-se considerar que o fato de saber Libras não significa que o professor consiga ministrar aulas significativas para os estudantes surdos, do mesmo modo que não basta saber a Língua Portuguesa para ministrar boas aulas para os estudantes ouvintes. São necessários conhecimentos sobre a cultura surda, as metodologias de ensino e os recursos didáticos que podem contribuir para aulas inclusivas com estudantes surdos.

Também sobre a formação inicial, os professores foram questionados se, durante o curso de licenciatura em Geografia, foram formados para ministrar aulas para alunos surdos. Duas professoras afirmaram que foram parcialmente formadas, sendo que a professora P3 cursou uma disciplina de Libras, e a professora P5 disse que foi convidada a estagiar na Prefeitura Municipal, em um programa de inclusão de alunos com deficiência e com surdos, durante o segundo ano da Graduação. *“Neste estágio aprendi Libras com os próprios surdos”* (P5).

Os demais professores disseram que não foram formados, durante a graduação, para a educação de surdos. Entretanto, com relação aos cursos de formação continuada, na área da surdez, todos os professores participaram de cursos de Libras – básico, intermediário e avançado, oferecidos por Associações de Surdos, Igrejas, escolas e institutos. Duas professoras estavam cursando, também, Especialização em Libras, e outra já havia concluído. O professor P1 havia cursado Especialização em Educação Especial.

Três professores relataram que, anteriormente aos cursos, haviam tido contato com pessoas surdas e se interessaram em aprofundar o aprendizado da Libras. A professora P3 afirmou que o seu interesse pela área de educação de surdos iniciou-se devido ao convívio com um irmão mais novo, o qual é surdo. Entretanto, de acordo com ela

“conhecer uma pessoa surda não significa que você sabe Libras. Eu comecei a me comunicar, de fato, em Libras, após os cursos” (P3).

Apesar dos professores não terem sido contemplados com uma formação inicial adequada para os estudantes surdos, observou-se que todos buscaram cursos complementares para atender as peculiaridades deste grupo de estudantes.

Sobre a importância de o professor dominar a Libras na educação dos surdos, todos os professores entrevistados afirmaram ser fundamental, justificando que:

Não existe contato efetivo entre o aluno surdo e o professor, se não for por meio da Libras. (P1)

Com certeza é importante, pois o aprendizado do aluno pode ficar comprometido caso não haja a comunicação efetiva em sua primeira língua. (P2)

Você vai encontrar surdos bem oralizados, que entendem bem a fala, mas existem surdos que não falam nada. E tem surdos que não falam e que não sabem Libras. Então, você utiliza todos os recursos: Libras, oralização e mímica. Na aula o mais importante é se comunicar. Vai depender do que o aluno sabe. (P3)

É fundamental, porque em Libras podemos construir os conteúdos para os alunos Surdos, os quais tem um melhor esclarecimento da Geografia. (P4)

É muito importante o professor saber Libras, porque a comunicação com os alunos acontece, principalmente, por meio dela. (P5)

A Libras, sendo a língua utilizada pela comunidade surda brasileira, é primordial para a comunicação e a construção dos conhecimentos, junto aos estudantes surdos, sendo valorizada pelos professores entrevistados.

Assim como afirmou a professora P3, há também uma grande diversidade linguística do alunado, em uma mesma turma: alunos com distintos níveis de fluência em Libras, sendo que alguns também são oralizados. O estágio cognitivo também pode variar, pois alguns alunos possuem maiores conhecimentos prévios e outros adquiriram uma língua tardiamente. Essas diferenças exigem do professor uma dedicação extra, na intenção de atender todas as demandas linguísticas e cognitivas dos estudantes.

Sobre o domínio da Libras, duas professoras de Geografia afirmaram que possuem domínio avançado, mas que não utilizam muitos sinais próprios da Geografia. Três professores, além do domínio avançado, utilizam sinais na área de Geografia.

As duas professoras que disseram não dominar muitos sinais na área de Geografia justificaram que não há padronização ou sistematização dos sinais geográficos, assim como ocorre em outras áreas escolares. São utilizados classificadores³ e combinam-se sinais com os estudantes.

As pesquisas dos autores Machado (2007) e Arruda (2015), enfatizam essa questão. Elas afirmam a necessidade de se compilar, criar e divulgar os sinais específicos de Geografia, para que haja um ensino mais significativo.

3 Os classificadores referidos pela professora são sinais que não existem na Libras e que são icônicos, ou seja, lembram de alguma forma o termo sinalizado.

ESCOLA DE SURDOS: ESPAÇO DE INCLUSÃO E DESENVOLVIMENTO

Com relação à Escola de Surdos, inicialmente os professores entrevistados foram questionados sobre como conheceram e começaram a trabalhar nesse espaço escolar. O professor P1 optou por trabalhar em uma Escola de Surdos por já ter o domínio da Libras, gostar da língua de sinais e da cultura Surda. Era professor de História da rede estadual de ensino e foi cedido para a escola, para ministrar aulas de Geografia e História.

A professora P2 optou por trabalhar na escola pela identificação pessoal. A proposta de trabalho também foi considerada, por ser inovadora e considerada adequada para os surdos.

A professora P3 começou a trabalhar na escola onde atuava porque levava o seu irmão surdo para estudar e decidiu realizar o estágio nesta, no terceiro ano do Magistério. Com a aposentadoria de uma professora, surgiu uma vaga para docente e a mesma foi chamada.

A professora P4 escolheu por trabalhar no ensino bilíngue devido a uma proposta feita pela Prefeitura Municipal. Complementou que: *“com o passar dos anos, eu apaixonei pelos alunos Surdos. Amo trabalhar com eles”* (P4).

A professora P5 afirmou que no segundo ano do curso de Geografia foi convidada para um programa de estágio da Prefeitura Municipal, o qual envolvia a Inclusão. *“Pude conviver com pessoas com deficiência e me apaixonei pela área”* (P5). Aprendeu Libras com os surdos, durante o Programa, sendo que a empresa também oferecia cursos de capacitação para os funcionários. Para aperfeiçoar a Libras, realizou no instituto onde atua os cursos Básico, Intermediário e Avançado, além da pós-graduação. Durante a participação em um dos cursos, a diretora do colégio disse que precisava de professor de Geografia. *“Fui contratada imediatamente”*, afirmou a professora.

Durante as entrevistas, notou-se que todos os professores tinham uma ligação afetiva com a Escola de Surdos. A Libras e os surdos foram os principais motivadores para iniciarem a atuação na escola, sendo que os professores acreditavam na proposta de ensino e procuravam se especializar na área.

Os professores entrevistados também foram questionados sobre o desenvolvimento dos estudantes surdos nessa escola.

O professor P1 informou que eles se desenvolvem mais na Escola de Surdos, comparada à escola comum. Justificou que nesse espaço *“eles estão imersos em sua cultura, tendo a Língua Portuguesa ensinada como L2”*.

A professora P2 acreditava que os surdos se desenvolvem mais na Escola de Surdos, porque há uma metodologia voltada para o ensino de cada disciplina de forma específica, além da importância de que todo professor ministre suas aulas em Libras.

A professora P3, primeiramente, afirmou que o trabalho com estes estudantes no ensino comum é muito difícil, pois a questão não é só a Libras. *“A língua de sinais*

ajuda na comunicação, mas há uma metodologia, o tempo de aprendizado é diferente". Também informou que as professoras da escola comum, onde trabalhava no turno da tarde, reclamavam sobre as dificuldades de incluir surdos junto com ouvintes. Com relação à presença do intérprete de Libras, disse que *"é diferente você com o seu aluno e você terceirizar a comunicação"*.

A professora também acreditava que a maioria dos estudantes surdos se desenvolve melhor na Escola de Surdos, principalmente, quando possui a surdez associada a uma deficiência. Justificou dizendo que a Escola de Surdos oferece uma metodologia mais específica para o atendimento dos estudantes.

O que eu vejo na escola regular é que a primeira preocupação, quando se tem um aluno surdo, é a Libras. Pensam: eu tenho que aprender Libras. Mas nem sempre esse aluno sabe Libras. E as outras tantas coisas que ele precisa? Aqui na escola eles têm um atendimento mais especializado. (P3).

A professora P4 informou que os estudantes surdos estão se desenvolvendo satisfatoriamente na Escola de Surdos, principalmente, porque os conteúdos podem ser explicados em Libras e associados à visualidade. Com relação ao ensino de Geografia, percebia que eles compreendiam os conteúdos e conseguiam relacioná-los com a realidade.

De acordo com a mesma, as avaliações em Libras mostravam que os conhecimentos geográficos, construídos na sala de aula, foram compreendidos pelos estudantes. Afirmou que *"nesta escola o aluno adquire mais conhecimentos, por meio de aulas diretas em sua primeira língua"* (P4).

Não diferente dos demais professores entrevistados, a professora P5 acreditava que os surdos se desenvolvem mais na Escola Bilíngue, porque o ensino é voltado para eles. Já na escola comum disse que eles são deixados de lado, tanto pela diferença da Língua como pela indiferença dos professores.

A professora P4 deixou sua opinião sobre a Educação Bilíngue de surdos:

Os alunos surdos necessitam de mais atenção de nossos governantes para estudarem em escolas bilíngues. Desde os primeiros anos escolares o aluno surdo precisa aprender sua língua, a Libras, e ter conhecimento do mundo e de sua cultura. Por isso, no ambiente bilíngue ele vai adquirir mais conhecimento. (P4)

Sobre a temporalidade específica, citado pela professora P3, de fato o aprendizado dos estudantes Surdos não pode ser comparado ao aprendizado dos estudantes ouvintes. Estes possuem formas diferentes de interação com o mundo. As informações são obtidas pelos estudantes ouvintes desde a infância e a todo o momento, por meio da Língua majoritária da comunidade ouvinte. Em contraponto, os surdos possuem certa limitação para se ter acesso às informações, pois são poucos os ambientes e os meios de comunicação que os oferecem a comunicação em Libras.

Sabendo-se que o conhecimento de Geografia perpassa pelos eventos locais e mundiais, os quais os surdos têm acesso restrito, cabe ao professor de Geografia informar e discutir sobre os acontecimentos cotidianos importantes, muitas vezes televisionados e disponibilizados na Internet, pois são fundamentais para o entendimento de mundo e a prática da cidadania. Na Escola de Surdos, os professores encontram maiores possibilidades de realizarem essas ações, uma vez que a maioria dos estudantes surdos carece de informações complementares às aulas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao se analisar o perfil dos professores de Geografia das escolas de surdos, percebe-se que, apesar de não terem sido formados para a educação desses estudantes durante a graduação, buscaram se capacitar e especializar para atender as demandas desse grupo de alunos. Se identificam e acreditam na proposta da Educação Bilíngue, reconhecendo a importância da Libras.

Entretanto, deve-se questionar o fato de professores de outras áreas estarem ministrando Geografia, e vice-versa. Espera-se que a inserção da disciplina de Libras nos cursos de licenciatura incentive os novos professores a se envolverem com a comunidade surda e aperfeiçoem suas competências para a educação de surdos.

Outro fato importante verificado foi que todos os professores eram ouvintes. A falta de professores de Geografia surdos pode trazer perdas para o ensino e a aprendizagem, pois as aulas são ministradas em Libras, ou seja, na segunda língua do professor ouvinte, os quais não possuem experiências próprias de ser surdo. O professor pesquisador Machado (2007), foi um dos poucos surdos brasileiros que se formou no curso de Geografia, entretanto, o mesmo também se formou no curso de Letras Libras e optou por atuar nessa área.

Sobre a inclusão dos surdos nas escolas pesquisadas, os professores de Geografia entrevistados acreditavam que o desenvolvimento dos estudantes era maior. Além da Libras ser utilizada como primeira língua, as atividades eram realizadas de acordo com as suas potencialidades visuais, de uma forma bilíngue, ou seja, com metodologias que exploravam a Libras, a visualidade e o português escrito, além de valorizar a cultura surda. Utilizavam atividades com imagens, computadores, *Internet*, *Datashow*, TV e trabalho de campo.

Também existiam desafios a serem superados pelos professores bilíngues, para a construção dos conceitos geográficos. Dentre eles, os professores citaram: a realização da aula em Libras, tendo em vista que essa não é a primeira língua do professor ouvinte; o pouco domínio que os estudantes possuem com relação à Língua Portuguesa escrita; a ausência de materiais didáticos bilíngues de Geografia; e a falta de sinais de Libras específicos da Geografia.

Eram os professores quem criavam seus próprios materiais, sendo necessária também a utilização de classificadores ou sinais criados e combinados com os estudantes. Outra alternativa apresentada para driblar essas dificuldades, era explorar, de diferentes maneiras, os conceitos geográficos, assim como fazer uma ligação com a realidade dos estudantes surdos.

Espera-se que as pesquisas sobre ensino de Geografia para estudantes surdos continuem avançando, na perspectiva de serem criados e divulgados novos sinais em Libras, assim como metodologias e materiais didáticos bilíngues próprios para o ensino dos conhecimentos geográficos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sarah. **A educação geográfica de estudantes surdos em uma escola pólo da grande Florianópolis**. 111 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

ARRUDA, Guilherme Barros. **Material didático de Geografia para Surdos em uma perspectiva bilíngue**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FONSECA, Ricardo Lopes. **Praticando Geografia com alunos surdos e ouvintes: uma contribuição para o ensino de Geografia**. 193 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Exatas, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

MACHADO, Rodrigo Nogueira. **Dicionário Libranês de Cartografia**. 83 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Luterana do Brasil, Canoas, 2007.

PENA, Fernanda Santos. **Ensino de Geografia para estudantes surdos: concepções e práticas pedagógicas**. 185 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2012.

SILVA, Claudionir Borges da. **Cenário armado, objetos situados: o ensino da geografia na educação de surdos**. 2003. 244 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

O PROFESSOR DE GEOGRAFIA: PRIMEIRAS ANÁLISES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL, CONTINUADA E SITUAÇÃO TRABALHISTA

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 dos resultados da pesquisa sobre o/a professor/a de Geografia na rede pública de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberaba e Uberlândia, MG, desenvolvida entre os anos 2013 e 2017¹, com o apoio da FAPEMIG, Edital Demanda Universal. Para o levantamento de dados foram utilizados questionários aplicados, um a um, aos/às professores/as de Geografia que estavam atuando em sala de aula. Procurou-se conhecer como estava o/a professor/a de Geografia das redes municipal e estadual. O questionário foi composto por 35 questões, mas neste texto apresentaremos as questões relacionadas à Formação Docente. Algumas das perguntas objetivavam saber se o/a professor/a possuía Licenciatura Curta ou Plena, qual era sua situação trabalhista, há quanto tempo estava trabalhando como docente, e se trabalhava em mais de uma 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? Quais as Metodologias de Ensino que está utilizando?

Estas e outras questões foram trazidas à tona pela pesquisa sobre o perfil do/a professor/a de Geografia na rede pública de ensino realizada por meio de questionários em escolas de 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental e os três anos do Ensino Médio, da Rede Pública Estadual e Municipal das cidades de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberaba e Uberlândia, no Estado de Minas Gerais.

A pesquisa tinha como objetivo conhecer um pouco da realidade do/a profissional que atua na sala de aula, identificando sua prática, os materiais que usa, suas facilidades e dificuldades perante alguns conteúdos.

¹ Esta pesquisa foi realizada pelo Laboratório de Geografia e Educação Popular – LAGEPOP do Instituto de Geografia – IG da Universidade Federal de Uberlândia – UFU, com a colaboração das/os Pesquisadoras/es: Terezinha Tomaz de Oliveira, Denaíse Esteves de Lima Cunha, Humberto Teixeira, Roberta Afonso Wagner de Souza, Wellington Wagner de Souza, Célia Ferreira dos Reis, entre outros.

O/a professor/a 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/a aluno/a como um cidadão que vive em sociedade, que estuda e que trabalha, ou que irá trabalhar e estar consciente de seus direitos e deveres. O/a professor/a é um dos profissionais imprescindíveis da atualidade, e especialmente em relação aos conteúdos da Geografia, este/a docente possibilitará aos/às alunos/as serem sujeitos que refletem e questionem o meio em que vivem.

A presente pesquisa foi realizada entre 2013 a 2017, com o objetivo de conhecer a realidade dos/as professores/as. Para isso foram aplicados questionários aos docentes de Geografia da Rede Pública do Ensino Fundamental II, e do Ensino Médio. O questionário foi composto por 35 questões, mas neste texto apresentaremos as questões relacionadas à Formação Docente.

Algumas das perguntas objetivavam saber se o/a professor/a possuía Licenciatura Curta ou Plena, qual era sua situação trabalhista, há quanto tempo estava trabalhando como docente, e se trabalhava em mais de uma entre outras questões.

OS/AS PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA DAS CIDADES DE ARAGUARI, CAMPO FLORIDO, PRATA, UBERABA E UBERLÂNDIA, MG SUJEITOS DESTA PESQUISA

Uma das primeiras pesquisas realizadas sobre os/as professores/as de Geografia na Região do Triângulo Mineiro ocorreu na década de 1980 com o apoio da Associação Nacional de Geógrafos – AGB, Seção Uberlândia, realizada por Andrada et al. (1986), com 37 professores/as que responderam ao questionário, que foi enviado às escolas, num primeiro momento, e por dez professores/as que foram entrevistados/as posteriormente.

A equipe de Pesquisa era composta por: Artura Maria Brandão Andrada, Beatriz Ribeiro Soares, Carmem Silvia Lopes Paiva, Marlene Terezinha de Muno Colesanti, Sérgio Augusto Fernandes Lisboa Genovez, Vânia Rubia Farias Vlach, e Vera Lúcia Salazar Pessôa. A investigação foi incentivada pela Diretoria Executiva Nacional da AGB, iniciou-se em 1985 e finalizou em 1986.

Segundo os/as autores/as Andrada et al. (1986), 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 apontava que o nível de formação do/a professor/a de Geografia era bom, pois 37,8% eram licenciados/as plenos/as em Geografia pela UFU, 21,7% eram licenciados/as em Geografia por outras Faculdades, 24,3% possuíam Licenciatura Curta em Estudos Sociais pela FECLES², 8,1%

2 Faculdade de Educação Ciências e Letras de Uberlândia – FECLES, uma instituição particular de Uberlândia que funcionou na década de 1980 e início de 1990.

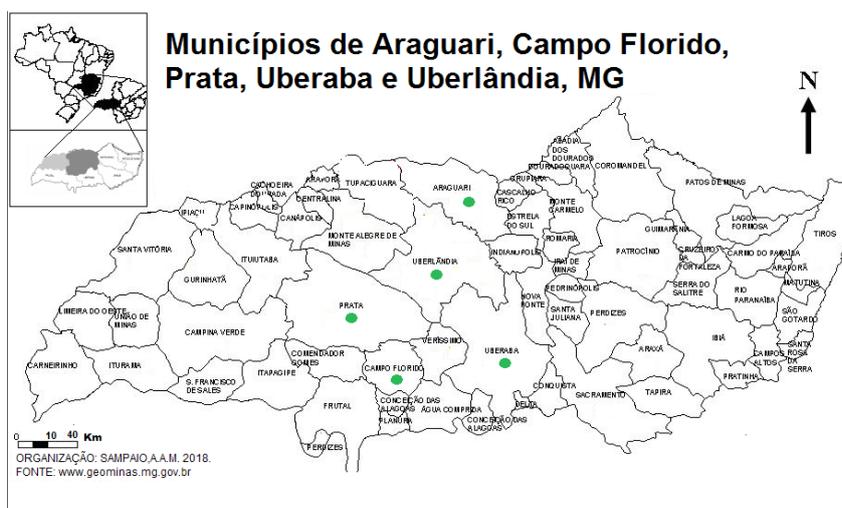
eram estudantes de Geografia, 2,7% eram estudantes de História, 2,7% eram habilitados em Pedagogia, e 2,7% eram professores sem curso universitário, possuindo apenas o Registro D³.

Passados mais de 30 anos, a pesquisa atual (SAMPAIO, SAMPAIO, 2017) contou com a participação de: 72 professores/as de Uberlândia, 32 em Uberaba, quatro em Campo Florido; quatro em Araguari; e um em Prata, veja mapa de localização dos Municípios em que os/as docentes foram entrevistados/as na Figura 1.

Durante a Pesquisa foram visitadas 57 escolas, sendo 37 em Uberlândia, 16 em Uberaba, duas em Araguari, uma escola em Campo Florido, e uma escola em Prata. Destas, a maioria foram Escolas Estaduais, sendo que apenas sete escolas em Uberlândia eram Municipais.

Dos/as 72 professores/as em Uberlândia, MG, 34 eram homens, 36 mulheres e dois professores/as que não se identificaram. Em Uberaba, MG, foram entrevistados/as 32 professores/as, sendo 22 mulheres, 09 homens e um professor/a que não quis se identificar. Em Araguari, MG, foram entrevistados/as três homens e uma mulher atuando como professoras/as de Geografia. Em Campo Florido, MG, foram entrevistados/as 04 professoras/es, sendo três mulheres e um homem. Em Prata, MG foi entrevistada uma professora.

Figura 1 – Municípios de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberlândia, e Uberaba, MG, Brasil.



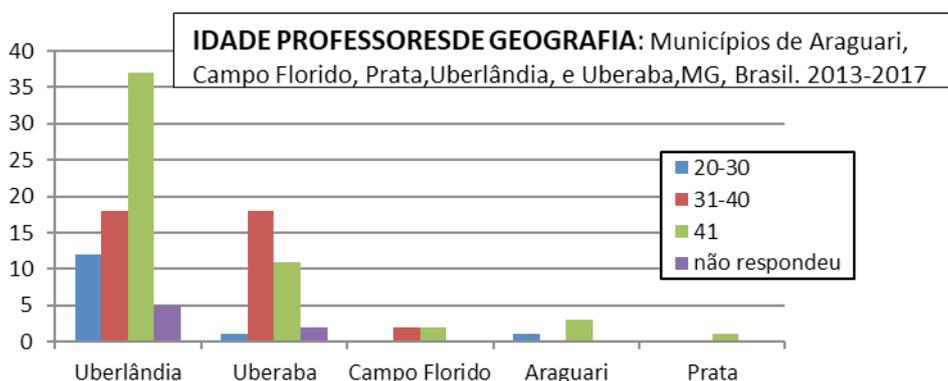
Organização: SAMPAIO, A.A.M., 2017.

3 *Registro D* era um documento conseguido via curso e exames realizados pelas universidades, em períodos de férias escolares da Educação Básica, para os/as professores/as que atuavam em sala de aula, mas não possuíam formação universitária. Primeiro faziam um curso específico por área, e depois eram avaliados perante uma banca de examinadores. Eram poucos os/as profissionais que conseguiam o Registro porque o exame era rigoroso em relação ao conteúdo e à aula que o candidato/a ministrasse. Em posse deste documento era possível concorrer às vagas de docentes, o que ocorreu até a ampliação das faculdades e cursos de licenciatura, deixando o Registro em desuso.

Dos 72 professores pesquisados 55,8% dos/as professoras/es entrevistados/as são mulheres, 41,6% são homens, e 2,7% não quiseram se identificar em relação ao gênero masculino ou feminino.

A maioria dos/as Professores/as de Geografia atuantes em de aula tem mais de 41 anos, seguidos pelos/as que tem entre 31 e 40 anos, o que demonstra que há uma maior tendência a professores/as mais velhos/as e mais experientes.

Figura 2 – Idade dos/as Professores/as de Geografia: Municípios de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberlândia, e Uberaba, MG, Brasil.



Fonte: Pesquisa direta. Organização: SAMPAIO, A.A.M., 2017.

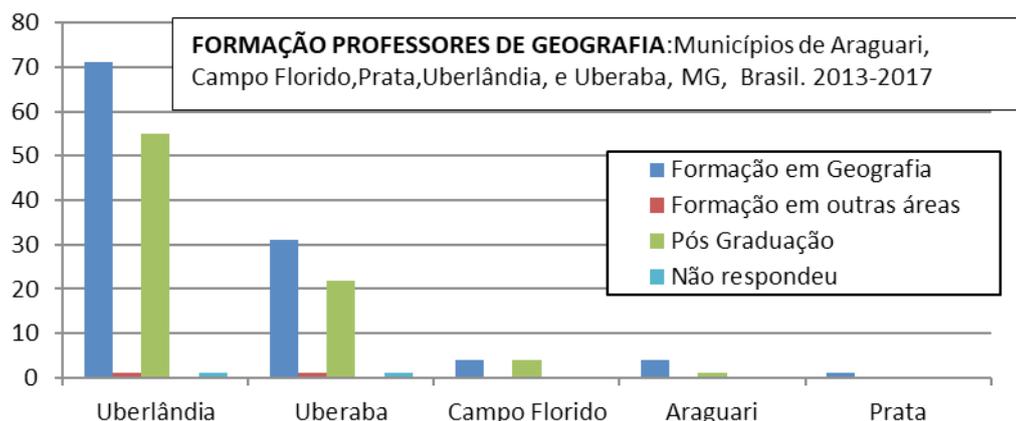
Em relação à Cor a Pele, 63,7% dos/as professoras/es responderam que apresentavam a cor Branca, 30% com a cor Negra, e 05,3% não quiseram responder. Para chegar a questão do quantitativo da Cor da Pele Negra, somamos as respostas para Negro e Moreno, o que melhor evidencia a realidade brasileira, uma vez que a sociedade nacional é herdeira de índios nativos, europeus, africanos e outras tantas etnias.

SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Em relação à formação universitária, 71 professores/as em Uberlândia possuíam Licenciatura Plena em Geografia, e 31 em Uberaba, sendo apenas um professor de cada cidade sem a formação específica na área. Em Araguari, Campo Florido e Prata também os/as professores/as tem a formação, como se observa Figura 2.

A maioria dos professores pesquisados possuem Pós-graduação, sendo que Uberlândia possui 76,4%, Uberaba com 68,8%, Campo Florido com 100%, e Araguari com 25%.

Figura 3 – Formação dos/as Professores/as de Geografia: Municípios de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberlândia, e Uberaba, MG, Brasil.



Fonte: Pesquisa direta. Organização: SAMPAIO, A.A.M., 2017.

Sobre a Pós-graduação, em sua maioria, os/as professores/as declararam terem participado de cursos mais voltados para o nível de Especialização, sendo poucos os que fizeram Mestrado. Os cursos foram procurados por diversos motivos, dentre eles a melhora da qualificação profissional, e a ampliação do conhecimento.

A maioria dos/as professores/as 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. Entre os/as que não fizeram cursos de Pós- graduação, estes/as declararam que os principais motivos foram: a falta de tempo e de recursos financeiros disponíveis.

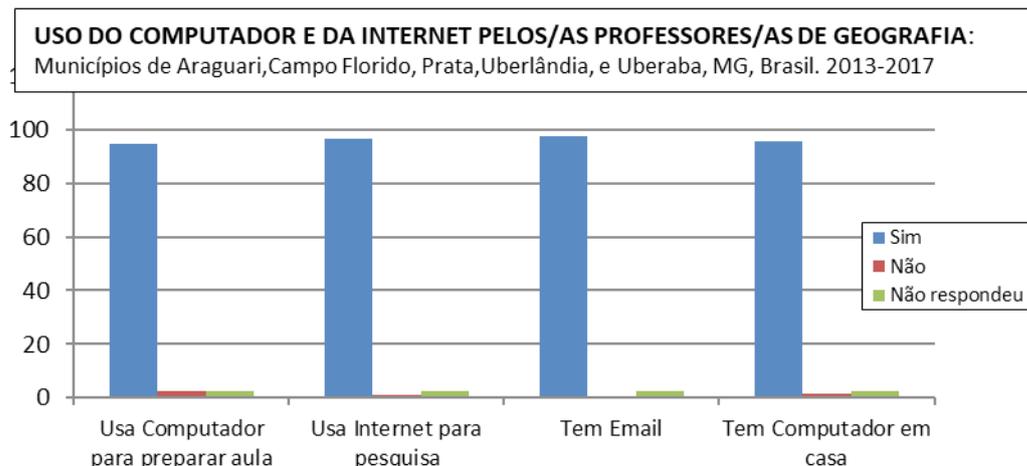
Sobre o Material de apoio à Formação do Professor de Geografia, apenas 25,7% dos entrevistados afirmaram assinar Revistas ou Jornais, sendo que 72,6 afirmaram que não assinam, e 1,7% não respondeu.

Ler Revistas e Jornais é fundamental para a atualização e formação continuado do Professor. Infelizmente não é uma prática dos professores pesquisados.

Pode-se colocar como hipótese de que com o acesso às novas tecnologias seja dispensável assinar periódicos, pois com a Internet é possível acessar vários sites de informações.

Pelos dados coletados observa-se que os/as professores/as estão participando das Tecnologias da Informação e Comunicação-TIC, sendo que 95% deles/as tem computador em casa e o utilizam para preparar suas aulas, assim como usam a Internet para suas pesquisas e troca de emails. Declararam também usar regularmente: o computador, Notebook, e Tablet para preparar aulas e fazer pesquisa via Internet, assim como Celular e Smartphone.

Figura 4 – Uso do Computador e da Internet pelos/as professores/as de Geografia: Municípios de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberlândia, e Uberaba, MG, Brasil.



Fonte: Pesquisa direta. Organização: SAMPAIO, A.A.M., 2017.

Uso do Computador e da Internet pelos/as Professores/as de Geografia é um bom sinal de acesso à informação.

SITUAÇÃO TRABALHISTA DOS/AS PROFESSORES/AS DE GEOGRAFIA

Sobre a situação trabalhista dos/as Professores/as de Geografia Pesquisados nas escolas públicas dos Municípios de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberlândia, e Uberaba, MG, a maioria está contratada, entre efetivados e contratados/designados são ao todo 54,9%, e apenas 41,6% de concursados.

Isso significa que os/as professores/as estão em situação precária de trabalho, tendo que buscar sempre uma nova designação, que pode ser de alguns meses, ou no máximo um ano. Esta falta de vínculo com a escola não permite que se façam planos, a médio e longo prazo, voltados para a escola, uma vez que o cargo é provisório.

Em relação ao tempo que lecionam, em Uberlândia 12 professores/as declararam estar trabalhando entre dois e cinco anos, 15 trabalham entre seis e dez anos, e 40 professores/as lecionam há mais de onze anos. Evidenciando que a maioria dos Professores/as de Geografia são profissionais com experiência sobre sua matéria de ensino e com o gerenciamento da sala de aula. O mesmo ocorreu em Uberaba, em que dos/as 32 entrevistados, 16 lecionam há mais de onze anos.

Quase 30% dos/as 113 professores/as declararam trabalhar em mais de uma Escola. Em Uberlândia são 23,6%, e em Uberaba chega a 40,6% lecionando em mais de uma instituição. Também afirmaram que sua forma de trabalho era diferenciada de uma escola para outra, principalmente por ministrarem aulas em turmas de Ensino Fundamental I (atual 1º ao 5º anos), ou II (atual 6º ao 9º anos), ou em turmas da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Em outros estados é comum também a situação precarizada de trabalho, conforme Bernardes (2012) em seu estudo sobre as condições de trabalho dos Professores das 12 Escolas Estaduais da cidade de Ourinhos, São Paulo.

Um dos motivos que levaram os profissionais a buscar novas fontes de renda é justamente o baixo nível dos salários, que foram defasados ao longo dos anos. A jornada em alguns casos chega a ultrapassar 40 horas semanais em sala de aula, chegando a limites superiores a 60 horas de trabalho com alunos. (BERNANRDES, 2012, p. 07-08)

Além de lecionarem em mais de uma escola, também lecionam para várias turmas, sendo que a maioria leciona entre seis e nove turmas, com 54,9% dos/as professores/as. Apenas 27,4% leciona em menos de 5 turmas, e um grupo de 5,3% em mais de 15 turmas.

Dos/as 113 professores/as pesquisados/as, 23,3% lecionam mais de 21 horas semanais, o que também implica em precariedade do trabalho docente, pois o excesso de horas em sala de aula implica em menos tempo de estudos e preparação de aulas, entre outras questões.

As consequências desse quadro de precarização são vistas quando depara-se com uma jornada integralizada, na escola e no domicílio, baixos salários, insatisfação pessoal com o vínculo empregatício, além da pressão de superiores para que o docente cumpra uma função pré-determinada. (BERNANRDES, 2012, p. 05)

As difíceis condições de trabalho podem levar os professores à situações precárias de saúde como consequência direta do processo em que estão atuando.

Podem também ser evidenciados os problemas de saúde que acometem os profissionais, já que muitos desses podem desenvolver patologias, físicas e mentais, que estão diretamente relacionados com um quadro de sucateamento da Educação e, conseqüentemente, do trabalho docente. (BERNANRDES, 2012, p. 05)

Em Uberlândia 100% dos/as professores/as entrevistados;/as lecionam para o Ensino Fundamental e destes, 22,1% lecionam também para o Ensino Médio. Em Uberaba, 81,2% lecionam para o Ensino Fundamental, e 62,5% destes também para o Ensino Médio. Em Campo Florido, Araguari, e Prata os/as professoras lecionam para o Ensino Fundamental e Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto apresenta aqui alguns dos primeiros dados da Pesquisa sobre a situação do Professor de Geografia nas escolas públicas do Triângulo Mineiro. Neste texto foi priorizado aos aspectos de formação inicial e continuada, entre outras questões importantes.

A pesquisa possui muitos dados o que permite mais de uma análise, sendo que algumas questões podem ser revistas com mais de um ponto de vista.

Observa-se que algumas questões continuam como em 1989, como por exemplo a situação trabalhista, em que os professores, em sua maioria são contratados. O que evidencia a precária situação, não só do professor de Geografia, mas de todos os professores na Rede Estadual de Minas Gerais.

Uma questão que teve um significativo avanço em relação à 1986 foi a formação inicial e continuada, que ampliou de 83,8%, incluindo os Cursos de Licenciatura Curta, para mais de 95% de professores/as com Licenciatura Plena em Geografia, e ampla maioria possuía Pós Graduação. Neste quesito a qualidade dos Docente é muito boa, o que esperamos reverta para a qualidade das aulas.

REFERÊNCIAS

ANDRADA, A.M.B et al. **O Ensino de Geografia na escola de 1º 2º graus**: uma contribuição. – Laboratório de Ensino Departamento de Geografia – UFU, Uberlândia, AGB-UDI, 1986. 40f. (mimeo)

BERNARDES, Adilson Toledo. A precarização do trabalho docente no ensino público estadual do estado de São Paulo e a territorialização do capital na educação – uma análise a partir de Ourinhos. **Anais...** XIII Jornadas do Trabalho, Presidente Prudente, 2012. 11p.

SAMPAIO, A. A. M.; SAMPAIO, A. C. F. **O PERFIL DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA**: diagnóstico da rede pública dos municípios de Araguari, Campo Florido, Prata, Uberaba e Uberlândia, MG, Brasil. 2017. (no prelo)



FORMAÇÃO DOCENTE E O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Ana Lúcia da Silva

Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão.

E-mail: analuciadasilva38@hotmail.com

Izabella Peracini Bento

Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão

E-mail: izabellaperacini@yahoo.com.br

Resumo: No presente trabalho elaborado em atendimento a disciplina “Tópicos Especiais em Educação Geográfica: Formação de Professores e Práticas de Ensino”, do Programa de Pós-Graduação em Geografia, a nível de Mestrado, da Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão, a proposta é discutir como se deu o processo de profissionalização da carreira docente, sua valorização e desvalorização bem como as dificuldades do trabalho docente em Geografia na Educação de Jovens e Adultos, tendo com metodologia a pesquisa bibliográfica fundamentada em teóricos que abordam esta temática, tais como: Nóvoa (1995), Pimenta (1999), André (2001), Cavalcanti (1998; 2012), Libâneo (2012), Freire (1997), Arroyo (2017), entre outros. Busca-se compreender as causas da precarização e conseqüente desvalorização do trabalho docente, através de um breve resgate histórico. A partir de então, discutir as dificuldades que os professores enfrentam ao ensinar Geografia na Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino marcada pelo descaso das políticas públicas.

Palavras-chave: Formação docente; Ensino de Geografia; Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

A Geografia, enquanto disciplina obrigatória no currículo escolar, deve estabelecer uma articulação entre a experiência que o aluno traz do seu cotidiano com o saber sistematizado. Admitimos que desenvolver uma prática docente que busca a emancipação humana e formação cidadã frente ao sucateamento da escola pública e desvalorização da carreira docente, não é uma tarefa fácil.

Neste artigo, elaborado em atendimento à disciplina “Tópicos Especiais em Educação Geográfica: Formação de Professores e Práticas de Ensino”, do Programa de Pós-Graduação em Geografia, a nível de Mestrado, da Universidade Federal de Goiás / Regional Catalão, a proposta é discutir como se deu o processo de profissionalização da carreira docente, suas trajetórias de valorização e desvalorização, bem como as dificuldades do trabalho docente em Geografia da Educação de Jovens e Adultos.

Com base em leituras, o presente artigo tem como objetivo realizar uma reflexão teórica sobre os avanços e retrocessos da valorização da profissão docente, abordando também as particularidades do ensino de Geografia na EJA, modalidade marcada historicamente pelo descaso de políticas públicas específicas para atender seu público heterogêneo.

O artigo se estrutura em duas seções: 1) Profissão docente: retomada histórica; 2) O Trabalho Docente em Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para confecção do mesmo, foi utilizado como metodologia uma Pesquisa Teórica, respaldada em levantamentos bibliográficos em teses, dissertações, livros, artigos, discutidos e indicados durante a disciplina.

O interesse por esta temática está diretamente relacionado a uma pesquisa de mestrado em curso e se justifica pela atuação, há mais de uma década, como docente da Rede Estadual de Educação de Goiás, ministrando aulas de Geografia na EJA, período noturno, vivenciando diariamente as dificuldades da profissão e reconhecendo as particularidades desta modalidade de ensino.

PROFISSÃO DOCENTE: RETOMADA HISTÓRICA

A gênese da profissão docente recebeu influência direta da Igreja Católica e era praticada, como ocupação secundária e não especializada, por leigos ou religiosos, desde o século XVI, com destaque para os jesuítas e os oratorianos. Algumas congregações religiosas se transformaram em verdadeiras congregações docentes, na medida em que agregava um corpo de saberes e de técnicas e um conjunto de valores e normas à docência (NÓVOA, 1995, p. 15).

O processo de colonização brasileira sob o domínio de Portugal teve influência direta dessas missões religiosas de cunho docente, voltadas a converter os povos nativos ao cristianismo, sendo a alfabetização o caminho mais conveniente para este intento. Os jesuítas se empenharam em conduzir a educação no Brasil nos dois primeiros séculos de colonização, marcados por dois períodos, que são: Período Heroico (1549-1570) e Período de Consolidação do Sistema Educacional Jesuítico (1570-1759).

Essa ação catequética jesuítica condenava e desprezava os costumes e crenças religiosas dos povos nativos e dos negros africanos escravizados. Ao contrário, exaltava e impunha a religião católica como redentora, a única capaz de promover a salvação, oferecendo-lhes a oportunidade de viverem “civilizadamente”. Romão e Gadotti (2007) evidenciam as intenções educacionais dos jesuítas afirmando que:

Somente após quase meio século da “descoberta do Brasil” é que se iniciou a atividade educativa no país, com a chegada dos Jesuítas em 1549, voltada, fundamentalmente, para a aculturação da população ameríndia, por intermédio do *Ratio Studiorum* que se baseava nos estudos clássicos. “Ao ministrarem aos índios, já adultos, as primeiras noções da religião católica, bem como da cultura

ocidental”, como afirmava Fernando Azevedo (1971, p.515), pode-se dizer que aí começava a educação de adultos no país. (ROMÃO; GADOTTI, 2007, p. 63).

O predomínio dos jesuítas sob a educação da colônia se encerra no século XVIII, por meio das Reformas Pombalinas (1759-1772), em que o desenvolvimento científico se sobrepõe à fé cristã, culminando com a expulsão definitiva dos jesuítas de todas as terras portuguesas em 1759. Logo após esse fato, Dom José I ordenou o fechamento dos vinte e quatro colégios jesuítas, substituindo-os pelas aulas régias (compreendiam o estudo das humanidades, sendo pertencentes ao Estado e não mais restritas à Igreja, consideradas como a primeira forma do sistema de ensino público no Brasil), mantidas pela Coroa Portuguesa (SANTOS, 2017, p.09).

A partir do século XVIII era necessário uma autorização do Estado para lecionar e alguns grupos já viam o ensino como ocupação principal. A aquisição dessa autorização ocorria mediante regras de seleção e de nomeação, permitido apenas às pessoas que tivessem acima de 30 anos, que possuíssem um comportamento moral adequado e que conhecessem o que deveriam ensinar, delineando assim, um perfil de professor para lecionar. Esse conjunto de normas, aliado à criação de uma licença para exercer tal ofício, foi um momento decisivo no processo de profissionalização e reconhecimento social da profissão docente.

Sob o reconhecimento e apoio do Estado, os professores passaram a ocupar um lugar de destaque na sociedade. Assim:

No momento em que a escola se impõe como instrumento privilegiado da estratificação social, os professores passam a ocupar um lugar charneira nos percursos de ascensão social, personificando as esperanças de mobilidade de diversas camadas da população: agentes culturais, os professores são também, inevitavelmente, agentes políticos (NÓVOA, 1995, p. 17).

No século XIX, os professores gozam de um certo prestígio social dada a relevância de seu trabalho. A criação de instituições de formação específica ocorre nesse período, com o consentimento e controle do Estado. As escolas normais tinham o objetivo de formar professores para atuarem no ensino primário e era oferecida em cursos públicos de nível secundário.

No Brasil, a primeira Escola Normal foi criada em 1835, na cidade de Niterói, no Rio de Janeiro. Essas escolas eram chamadas de escolas modelo e foram responsáveis pelo surgimento, ampliação e pelo desenvolvimento do magistério primário se estendendo no país até os anos 1950.

Até meados do século XIX, grande parcela do corpo docente era formado por professores do sexo masculino. A crescente industrialização e urbanização ampliou as oportunidades de trabalho para os homens que foram em busca de empregos melhor

remunerados. Em consequência desse movimento houve uma feminização do magistério, com a inserção cada vez maior das mulheres nesta profissão.

Já no início do século XX, com a expansão do Movimento da Escola Nova, marcado pela renovação do ensino, especialmente forte na Europa, em alguns países da América, incluindo o Brasil, os professores eram valorizados. De acordo com Nóvoa (1995), a escola e a instrução incarnam o progresso: os professores são os seus agentes. A época de glória do modelo escolar é também o período de ouro da profissão docente.

O processo de profissionalização docente segue uma trajetória de lutas e conflitos, avanços e retrocessos. As transformações ocorridas no mundo do trabalho em função dos processos tecnológicos exigiam a qualificação da mão de obra, o que estava diretamente ligado à educação. Para qualificar os trabalhadores, era preciso expandir a escola pública, oferecendo um número maior de vagas. Perante tal situação, tornou-se necessário também ampliar a quantidade de professores e sua jornada de trabalho nas escolas, como aponta CURY (2000):

Aumenta-se o tempo da escolaridade e retira-se a vinculação constitucional de recursos com a justificativa de maior flexibilidade orçamentária. Mas alguém teria de pagar a conta, pois a intensa urbanização do país pedia pelo crescimento da rede física escolar. O corpo docente pagou a conta com duplo ônus: financiou a expansão com o rebaixamento de seus salários e a duplicação ou triplicação da jornada de trabalho (CURY, 2000, p. 574).

Com a diminuição salarial e ampliação da jornada de trabalho houve uma precarização e desvalorização do fazer docente, colocando o professor numa categoria inferior. Essa crise já perdura por longos anos e, frente ao avanço das políticas neoliberais, não há perspectivas de melhora. Contraditoriamente a essa depreciação da categoria, podemos afirmar que os professores são necessários sim. É preciso fortalecer sua identidade profissional, buscar meios de dar mais credibilidade e dignidade à profissão. Uma batalha árdua e diária em que a vitória depende do envolvimento social e luta coletiva.

O TRABALHO DOCENTE EM GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na Seção V, Art. 37 de 1996, a Educação de Jovens e Adultos “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Assim, essa modalidade visa atender cidadãos que possuem um histórico de fracasso escolar que, muitas vezes, está associado à inserção prematura no mercado de trabalho.

Atualmente, compreendida como uma modalidade da Educação Básica, a EJA vem se destacando nos debates acerca dos desafios do sistema educacional brasileiro. Isto se fundamenta nos dados anuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

(IBGE), que apontam a persistência de um significativo número de analfabetos no Brasil, sempre em torno de 10% da população acima de 15 anos.

O trabalho docente na EJA exige que o professor adote uma prática pedagógica que responda às necessidades dos estudantes, estabelecendo uma relação entre os conteúdos trabalhados e o uso que farão deles posteriormente. O professor deve estabelecer estratégias que possam despertar nos estudantes o interesse pelo conteúdo disciplinar, de forma que, esse venha a se tornar um conhecimento relevante para a sua vida, levando em consideração que os sujeitos atendidos, em sua maior parte, “São, corpos precarizados chegando do trabalho, da sobrevivência às escolas, à EJA” (ARROYO, 2017, p. 17).

Para aprimorar a prática docente é essencial o investimento na formação continuada dos professores, tarefa que deve ser incentivada ao longo dos cursos de graduação como parte integrante da matriz curricular, com disciplinas destinadas à pesquisa que envolvam metodologias relacionadas ao próprio ambiente e cotidiano escolar. A formação de professores pesquisadores, porém, não soluciona os graves problemas educacionais brasileiros. Seria mais oportuno pensar em diferentes maneiras de articular ensino e pesquisa na formação e na prática docente (ANDRÉ, 2001).

Devemos salientar que acreditamos que todo professor é sim um pesquisador na medida que, ao planejar suas aulas, está sempre na busca de novas metodologias e conhecimentos para ensinar os conteúdos da sua disciplina. O professor de Geografia, ao discutir sobre o espaço geográfico e seu complexo dinamismo, precisa se atualizar constantemente e o faz, seja de forma simples, consultando sites especializados, livros didáticos, documentários, filmes, seja de forma sistemática e rigorosa, seguindo critérios mais específicos como de uma pesquisa acadêmica.

Perante a desvalorização social e financeira da carreira docente, das precárias condições de trabalho, da carga horária exaustiva (por conta da baixa remuneração, os professores se submetem a dois ou três vínculos empregatícios: municipal, estadual e particular, ministrando aulas nos períodos matutino, vespertino e noturno, diariamente), da ausência de um plano de carreira com incentivos reais à qualificação, se torna complicado exigir pesquisa desses profissionais.

Mesmo diante de inúmeras dificuldades, grande parcela dos professores são comprometidos com sua profissão e permanecem ativos em sala de aula, conservando seu entusiasmo de luta, reafirmando a urgência de trabalhar em prol da reorganização e suporte à carreira docente. Contreras (2002), demonstra nossa responsabilidade enquanto professores:

Hay algo fundamental en la labor de educar que tiene que ser aprendido con la experiencia, porque educar es algo que moviliza a toda la persona, es algo que hacemos con todo nuestro ser, y por tanto, con nuestras verdades, aquellas que nos guían en el vivir (CONTRERAS, 2002, p. 07).

É preciso valorizar os saberes da experiência, aqueles que os docentes produzem no seu cotidiano escolar, no convívio com outros colegas. Entendemos, tal como Pimenta (1999), que a educação é um processo de humanização, tendo como finalidade produzir e reproduzir o processo civilizatório. No contexto da globalização, em que o acesso às informações ocorre de maneira rápida e não homogêneo a todos os cidadãos, a escola e, conseqüentemente, os professores se tornam fundamentais para transformar informação em conhecimento. Assim:

A educação escolar, por sua vez, está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora (PIMENTA, 1999, p. 23).

Nessa perspectiva, os professores devem assumir uma atitude reflexiva perante o ensino bem como às condições sociais que exercem influência a ele, sendo que as decisões em relação às reformas educativas sejam discutidas e/ou decididas com a sua participação, como protagonistas nesse processo. Infelizmente, o que se constata mediante diálogos com professores da rede pública de educação, é o contrário.

Grande parte das alterações ou adequações em relação às políticas educacionais são tomadas em gabinetes por profissionais que veem a educação como mercadoria ou como peso financeiro para o Estado, cabendo ao professor apenas executá-las, sem direito a indagar sobre alterações que trarão impactos diretos ao seu trabalho em sala. Querem quantificar, através de exames regionais ou nacionais, o nível de aprendizado dos alunos, usando esses para condenar os professores pelo fracasso. Uma forma de ocultar as reais causas do insucesso, desvalorizando ainda mais a carreira docente. Perde-se cada vez mais a autonomia e identidade docentes.

É necessário investir em cursos de formação de professores e valorização da carreira docente. Ir na contramão do que Libâneo (2012) denomina de escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres. Um dualismo perverso do contexto educacional brasileiro que mantém e reproduz as desigualdades sociais, baseado em acordos internacionais no âmbito das políticas neoliberais impostas pelos países hegemônicos.

O processo de ensino aprendizagem é algo complexo, sendo que o docente da Educação de Jovens e Adultos deve assumir o desafio e responsabilidade em transformar sua prática pedagógica, como bem destaca Freire (1997):

Assim o que compete ao educador é praticar um método crítico de educação de adultos que dê ao aluno a oportunidade de alcançar a consciência crítica instruída de si e do mundo. Nestas condições ele descobrirá as causas de seu atraso cultural e material e as exprimirá segundo o grau de consciência máxima possível em sua situação. (FREIRE, 1997, p. 64).

No contexto da globalização, refletindo sobre o ensino de Geografia na EJA, é que nós, professores, temos que pensar e repensar nossas práticas pedagógicas para abordar os conteúdos da disciplina, enfocando na busca e valorização da identidade do aluno e na sua formação para a cidadania, mesmo que o encurtamento das distâncias promovido pela rapidez das informações, propague a ideologia de desvalorização de tudo aquilo que não ofereça as condições necessárias à reprodução do capital.

É preciso discutir na sala de aula a visão de mundo do aluno migrante, que por motivos diversos teve que deixar sua terra natal para buscar melhores condições de sobrevivência em um “lugar desconhecido”, tendo a necessidade de recriar vínculos e identidades; do aluno trabalhador, que precisa perceber-se enquanto cidadão e encontrar “seu lugar” no mundo globalizado; do aluno marginalizado pelo processo perverso do capitalismo que lhe nega oportunidades, condenando-o a uma vida indigna.

Há na EJA, atualmente, uma mudança no perfil do público atendido com uma quantidade considerável de adolescentes oriundos do período diurno. São alunos que seguem para o ensino noturno em função de sucessivas repetências, expulsão por indisciplina, inserção prematura no mercado de trabalho, enfim, e almejam concluir o ensino básico num período menor. Nesse sentido, o ensino de Geografia deve contribuir, dentre outras coisas, para melhorar a aprendizagem, garantindo perspectivas de oportunidades aos alunos. Conforme aponta Cavalcanti (1998):

O ensino de Geografia deve proporcionar ao aluno a compreensão de espaço geográfico na sua concretude, nas suas contradições, contribuindo para a formação de raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço, pensando os fatos e acontecimentos mediante várias explicações (CAVALCANTI, 1998 p.192).

Para que o aluno da EJA compreenda as dinâmicas do espaço geográfico é preciso que as metodologias utilizadas relacionem os conteúdos com sua realidade cotidiana, para que assim proporcione interesse e compreensão. As aulas precisam, dentro das possibilidades oferecidas, serem mais dinâmicas e criativas, levando sempre em consideração que não se trata de um público infantil. Isso pode ser realizado através de debates, vídeos, músicas, trabalhos em grupos, pesquisas em revistas e jornais de circulação local e nacional, leituras dinâmicas.

Construir conhecimento geográfico na EJA, pautado na formação de cidadãos críticos e reflexivos sobre sua própria realidade é um grande desafio. Mesmo utilizando estratégias diferenciadas, pautadas na motivação desses sujeitos, esbarramos no fato concreto de alunos que retornam ao ambiente escolar com o único propósito de receber o certificado para atender às necessidades do mercado de trabalho. Neste sentido, o professor/educador precisa superar suas frustrações, munir-se de forças e conhecimento e seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisando o processo histórico que marca a gênese da profissão docente, vimos que essa foi assinalada pela influência direta da Igreja Católica, através de missões que buscavam “civilizar” os povos nativos das regiões ocupadas, como no caso brasileiro, para subjugar-los, impondo a cultura do colonizador, sendo a alfabetização usada como recurso para este intento.

Assim, as primeiras experiências educativas estavam diretamente relacionadas ao poder da igreja, permanecendo durante um longo período sob seu domínio. A partir do século XVIII, inicia o processo de profissionalização docente quando os mestres deixam de ser somente aqueles ligados à religião, tendo o ofício como atividade secundária e precisam atender um conjunto de normas para se dedicarem ao ensino, fazendo-o como atividade integral.

No século XIX, já sob o reconhecimento e apoio do Estado, os professores possuíam certo prestígio social considerando a relevância de seu trabalho. É também neste século que ocorre a criação das escolas normais e início da feminização do trabalho docente, em função da industrialização que atraía os homens na busca de melhores oportunidades.

Nas primeiras décadas do século XX, o movimento denominado Escola Nova marca a valorização da carreira docente. Porém, em décadas seguintes, as transformações no mundo do trabalho, motivadas pela crescente industrialização exigiram a expansão da escola pública. Com o aumento do número de alunos, era preciso mais professores para atender a esta demanda. Para diminuir o ônus desse processo, o Estado ampliou a carga horária dos professores e reduziu os salários. Tal situação contribuiu significativamente para a desvalorização dos professores e precarização da profissão, fato que persiste nos dias atuais, atrelado às políticas neoliberais acerca da Educação.

Assim, buscamos ao longo do texto, relacionar os enfrentamentos da profissão docente com o ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos, modalidade de ensino que, ao nosso olhar, representa a exclusão e fracasso do sistema educacional brasileiro.

O ensino de Geografia na EJA exige a articulação entre as experiências vividas pelos alunos e os conteúdos da disciplina. Se o público desta modalidade de ensino é diferenciado, o professor que o atende também deve ser. Atrelando os conhecimentos teóricos aos saberes da experiência, sua atuação pode servir como agente de mudança na vida desses sujeitos, marcados pela perversidade do sistema capitalista. Não somos ingênuos a ponto de colocar sob os ombros do professor a responsabilidade em modificar a estrutura desigual em que está assentada a sociedade brasileira. Mas reconhecemos que nosso compromisso social e a grandeza do nosso ofício nos faz buscar cotidianamente este intento.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, Marli (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BENTO, Izabella Peracini. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar. 2013**. 260 f. Tese (DOUTORADO). Universidade Federal de Goiás, Instituto de Estudos Socioambientais.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas: Papirus, p. 192. 1998.
- CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
- CONTRERAS, J. **La didáctica y la autorización del profesorado**. (mimeo). Apresentação XI ENDIPE, Goiânia: 2002.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. **A educação como desafio na ordem jurídica**. In. LOPES, Eliane M; FARIA FILHO, Luciano Mendes & VEIGA, Cynthia G. (orgs.). 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres**. In: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.38, n. 1, p. 13-28, 2012.
- NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. In: **Profissão Professor**. NÓVOA, A. (Org.). Porto: Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de Professores: identidade e saberes da docência**. In: PIMENTA, S. G. (Org.). Saberes Pedagógicos e Atividade Docente. São Paulo: Cortez, 1999.
- ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos: identidades, cenários e perspectivas**. Brasília: Liber Livro, 2007.
- SANTOS, Flávio Reis dos. **Educação no Brasil Colônia (1500-1821)**. Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Educação Rural no Brasil da Universidade Estadual de Goiás Morrinhos/GO, novembro de 2017.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

CAMINHOS E DESAFIOS DA FORMAÇÃO DOCENTE EM GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DA PRÁTICA-REFLEXIVA NO SÉCULO XXI: A PRÁTICA DOCENTE PELO USO DA TIC

José Rafael Rosa da Silva

Rede Básica de Ensino de Minas Gerais

jrafaelgeo31@gmail.com

Adriany de Ávila M. Sampaio

IG/UFU – LAGEPOP

profa_adriany@yahoo.com.br

Resumo: Neste artigo se aborda o tema da prática docente no ensino de Geografia, a considerar aspectos da prática-reflexiva e da formação do professor-pesquisador, a partir da análise de REFERÊNCIAS específica que escrutina elementos históricos, teóricos-metodológicos e práticos por autores da Europa, América do Norte e do Brasil, para conduzir ao debate sobre o ensino de Geografia e sua prática pelo uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação. Ao constatar a dificuldade de alguns cursos de formação de professores de geografia em considerar no currículo módulos destinados à prática docente pelo uso de TIC, o objetivo é demonstrar a importância de discutir a construção de um currículo de formação de professores de Geografia que leve em conta as inovações tecnológicas e a sua utilização em sala de aula sem esquecer, da relação humana e cidadã entre professor e aluno. Espera-se sensibilizar as coordenações dos cursos de Geografia, a discutir o currículo de formação inicial e continuada a fim de munir os professores de saberes e práticas inovadoras para atuar seja no ensino superior ou ensino básico.

Palavras-Chave: Ensino de Geografia, Prática-reflexiva, Prática docente, TIC

INTRODUÇÃO

A prática docente é um desafio muito grande na vida de quem opta por ser professor, principalmente no ensino básico. O desafio se torna maior ainda quando o professor decide, por exercer uma prática docente reflexiva, na qual a postura crítica sobre o próprio trabalho realizado em sala de aula se torna prioridade para este professor, que deseja sempre aprimorar sua didática e suas práticas.

Para isso, o cotidiano do professor deve estar fundamentado no constante exercício da pesquisa em sala de aula. Na escola, os processos que envolvem o ensino, a aprendizagem e a prática docente devem estar, sempre no foco de análise do professor para o exercício pleno da prática-reflexiva, que conduz a um trabalho dinâmico, interativo e colaborativo entre os agentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o professor e o aluno.

A prática-reflexiva é muito mais uma questão de atitude didático-pedagógica do que, uma teoria que elabora conceitos sobre o exercício da prática. Não que a discussão teórico-conceitual seja dispensável, mas é preciso destacar que na perspectiva da relação entre teoria e prática, no que tange a atuação docente com base na reflexão, é orientada pela prática e não pela teoria, ou seja, somente é possível tecer conceitos sobre as práticas realizadas e experimentadas em sala de aula.

A prática docente fundamentada na reflexão das ações se realiza, numa postura adequada e permanente, numa relação analítica frente às atividades que conduzirão à aprendizagem, os alunos. Trata-se de um *habitus* que não deve ser abandonado diante dos desafios, dificuldades e decepções ocorrentes no cotidiano escolar. Perrenoud (2002, p. 13) afirma que “[...] Sua realidade não é medida por discursos ou por intenções, mas pelo lugar, pela natureza e pelas consequências da reflexão no exercício cotidiano da profissão [...]”.

A formação docente nas universidades brasileiras para o exercício de uma prática reflexiva, ainda não é um consenso e mesmo até de conhecimento entre os professores formadores, haja vista que, a complexidade da relação teoria-prática; a dificuldade na definição dos saberes a serem apreendidos pelos alunos dos cursos de licenciatura que percorrem, desde os saberes técnicos aos saberes docentes trabalhados; à ausência de incentivo aos projetos de extensão nas escolas de educação básica e de incentivo à docência; às disputas e rivalidades internas entre professores dos cursos de licenciatura; à falta de estrutura, material e laboratórios dedicados à pesquisas na área do ensino daquela ciência nas universidades; e, a resistência dos professores formadores, principalmente os das áreas mais técnicas, em participar de módulos de formação continuada, tornam-se um obstáculo neste processo de formação daquele profissional, que irá se dedicar à docência.

É, portanto, na perspectiva dos cursos de Licenciatura que firma-se, através de uma proposta didático-pedagógica elaborada para formar o professor-pesquisador, que o ensino das mais diversas ciências no ensino básico se realiza. Porém, algumas circunstâncias impedem ou dificultam a formação deste professor-pesquisador, que esbarram em questões socioeconômicas do aluno universitário, condições e infraestrutura das universidades, e incentivos financeiros dos órgãos fomentadores para realização de atividades de pesquisa nas áreas da Educação.

Os cursos de formação de professores têm apresentado dificuldades quando o assunto é inovação da prática pedagógica, para o uso destas ferramentas tecnológicas e quando o fazem é de modo subutilizado, acrítico e insuficiente no processo de formação do professor, e termina por reproduzir técnicas e práticas de transmissão e reprodução do conhecimento, o que não prepara o professor para uma prática-reflexiva e compromete a formação para exercer a pesquisa na prática docente.

Na atualidade, muito se discute sobre a formação inicial e continuada dos professores, para que os professores se atualizem e modernizem seus conhecimentos e práticas

pedagógicas, no sentido de evoluir enquanto educador. Infelizmente, no que tange aos cursos de Geografia, os docentes ainda deixam a desejar no aspecto *inovação didático-pedagógica* e acabam por promover uma formação inicial aos novos professores mnemônica, fragmentada, numa abordagem atropelada e dissociada da realidade do estudante, além de desconsiderar as tecnologias da educação como um recurso didático importante.

Muitos tão logo ao ler este parágrafo anterior questionariam dizendo o seguinte: será que o professor do século XXI está sendo preparado psicologicamente em sua formação inicial para se envolver, se apropriar e dominar situações, em que será posto frente à realidade do aluno e poder orientá-lo da melhor forma possível? Em que contexto e com qual proposta estão sendo desenvolvidos os saberes destes futuros professores? E, diante de tanta inovação tecnológica, será que a formação do professor se limita apenas ao saber técnico-científico e didático-pedagógico ou transcende para uma formação que considere aspectos que faça da atuação do professor uma prática docente humanizadora?

No entanto, o sistema educacional brasileiro é formatado em características administrativas extremamente burocráticas e que ainda desvaloriza a classe docente em diversos aspectos, principalmente sobre a postura crítica do professor de Geografia que é um dos pressupostos da prática-reflexiva, devido se revelar em um dos principais obstáculos para que verifiquemos uma formação com base teórico-metodológica crítica desses professores que atuam nos sistemas público e privado de ensino no país.

A discussão deste trabalho, portanto, basear-se-á numa abordagem histórica e teórico-metodológica sobre a trajetória das pesquisas sobre *prática-reflexiva*, *investigação-ação* e *professor-pesquisador* e a difusão desta teoria no Brasil; os efeitos da prática-reflexiva, da investigação-ação e o do professor-pesquisador na Geografia brasileira e a tentativa de compreender melhor e ao mesmo tempo colocar em debate, aspectos relacionados à produção dos saberes dos professores e a relação teoria e prática; e, a formação de professores de Geografia estabelecendo uma análise crítica sobre a metodologia de ensino aplicada através do uso das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) na Educação na perspectiva da prática-reflexiva, em que serão explorados os pontos relativos à inovação didático-pedagógica.

ASPECTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PRÁTICA-REFLEXIVA

Para compreender e desenvolver um raciocínio, bem como conceber um juízo teórico dos conceitos da *prática-reflexiva* é muito importante conhecer, a origem e o contexto histórico-social em que surge esse conceito, para assim poder contribuir com o debate.

Os primeiros debates que deram início a esse movimento de práticas investigativas em sala de aula e da construção de um currículo escolar, que rompesse com o modelo curricular da época – de características tradicionais, estáticas, concebido em “grades”,

um ensino aprisionador, dominador e limitador da criatividade do aluno – culminou na concepção dessas temáticas desenvolvidas através de um projeto liderado pelo professor inglês Lawrence Stenhouse, que a partir de pesquisas realizadas em escolas de ensino básico do Reino Unido na segunda metade da década de 1960 tinham como intenção identificar, os problemas de ensino-aprendizagem e, portanto, conceber teorias e metodologias que melhorassem, as práticas dos professores desse nível de ensino conforme afirma Elliott (1998) um dos discípulos de Stenhouse, ao esclarecer que:

Seu foco era currículo e mudança pedagógica direcionados para reconstruir as condições sobre as quais todos os alunos, particularmente aqueles considerados médios e abaixo da média no tocante às habilidades acadêmicas, obtinham acesso a uma significativa e valorosa educação geral básica. (ELLIOTT, 1998. p. 137).

O professor Stenhouse, fundou um grupo na década de 1960, no qual Elliott participara denominado de *Humanities Project*, que tinha por objetivo pesquisar sobre as ações em sala de aula e questões de currículo desenvolvido pelos professores, numa forma de criticar o sistema segregacionista instaurado por exames de progressão no Reino Unido.

Figura 1 – Esquema sobre os pressupostos do Professor-Pesquisador

ARQUIVO NÃO ABRIU

Fonte: Elaboração e Organização do Autor

A proposta era inovar totalmente a prática docente e mais, consistia na busca de uma sintetização dos conhecimentos e métodos produzidos nas aulas a fim de teorizá-los, tornando a prática docente não em um emaranhado de técnicas e métodos aplicáveis num contexto generalizado, padronizado, mas sim num processo sistematizado de conteúdos e processos que valorizava o aprendizado fundamentado nos eventos diários dos próprios alunos, considerando o local de vivência, as atividades diárias realizadas no seu contexto social, além dos fenômenos e ações praticadas pelos indivíduos da convivência destes alunos (LÜDKE *et al.*, 2001); (ELLIOTT, 1998).

O ambiente escolar é provido de culturas dos diversos agentes que a compõe e por isso, no esquema esse termo aparece centralizado promovendo a relação entre os demais termos apresentados, demonstrando o alto grau de compromisso exigido de todos estes agentes no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Somente no início da década 90 no Brasil, que esse olhar sobre a Educação e sobre o Ensino, na perspectiva da prática docente investigativa, fora discutido e ainda o é, através dos trabalhos de inúmeros pesquisadores que conceberam e ainda fazem, em seus estudos e análises, as aproximações teórico-metodológicas e as práticas, referenciadas nos postulados da prática-reflexiva e do professor-pesquisador (LÜDKE *et al.*, 2001).

Outros trabalhos que merecem destaque e citação são os de: Alarcão (1996); Bortoni-Ricardo (1991 e 2008); Pimenta (2005 e 2006); Tardif (2007) entre outros que, além de tratar com propriedade desses conceitos/temas na produção de trabalhos decorrentes de pesquisas, tem incentivado muitos que se identificam com estes conceitos/temas, a abordarem e a pesquisarem sobre tais.

Nessa conjuntura, pensar sobre o papel do professor no sentido de que, numa perspectiva de prática reflexiva este profissional possa ser enxergado e valorizado como um mediador do aluno na construção do seu conhecimento num processo de edificação organizado, aparando arestas do preconceito, da arrogância e da ignorância, capacidades que somente o professor com toda a sensibilidade que lhe compete, está preparado para fazer. No entanto, para que o aluno consiga estabelecer uma aproximação com o novo conhecimento exposto, há de se conferir significado à aprendizagem num processo interativo com o conhecimento, o que é preciso muita habilidade e conhecimento do professor-pesquisador para fazê-lo.

Ao se tratar de investigar a aprendizagem dos alunos na escola sendo que, essa é também um processo e, jamais encontra um fim devido ao fato da aprendizagem estar centrada na interação do conhecimento prévio e científico pelo aluno, este estabelece significação, apropria-se e internaliza este conhecimento, porque o constrói de forma livre, não-linear e não-arbitrária (LÜDKE *et al.*, 2001).

TRILHAR CAMINHOS PARA TORNAR-SE UM PROFESSOR-PESQUISADOR: SABERES, PRÁTICAS E FORMAÇÃO PROFISSIONAL PARA O NOVO MILÊNIO

A formação profissional na educação requer a transposição de barreiras, e o enfrentamento de desafios que somente quem se dedica com amor a esta lida diária, extenuante, cercada de burocracias inúteis e de responsabilidades imensas, que reconhece o verdadeiro valor da profissão de educador.

Ser educador na atualidade requer mais que preparo e conhecimento técnico-científico, didático-pedagógico e psicológico, é atuar além. A relação professor-aluno é

baseada no encontro, não somente no encontro formal entre indivíduos, mas avança em direção ao encontro das ideias, dos saberes, das vivências, do comportamento, em que os sentimentos mais valorizados nesta relação fundamentam-se na confiança e na lealdade que conduzem ao respeito mútuo e estabelece uma ligação profunda entre os seres envolvidos. Trata-se de uma entrega das duas partes, na qual a troca de conhecimento, saberes e vivências se consolidam em um fluxo contínuo, oferecendo as bases para a construção do conhecimento não somente para o saber técnico, mas também para o saber a SER cidadão e humano.

A Educação e os profissionais que se dedicam a ela, num contexto histórico e até mesmo na atualidade, enfrentam o problema da desvalorização devido ao fato desse ser um segmento fundamentado historicamente no idealismo ou mesmo no altruísmo. Isto nos remete à Incontri (1997) ao apresentar Pestalozzi cuja ideias e ações direcionadas à Educação esclarecem que, a base do pensamento dele consistia numa análise do Homem na sua condição de Ser Natural, ou seja, a questão do Ser do Homem, numa tentativa de compreender sua essência para entender, os caminhos que deverão ser percorridos para conduzir o processo de ensino-aprendizagem do indivíduo de forma satisfatória e eficaz.

A formação docente passa inevitavelmente pela construção de uma identidade daquele que se dedicará a esse labor. Inicia-se pelo reconhecimento do SER, o Profissional e o Pessoal. A princípio pode parecer dicotômico, mas ambas concepções e compreensões do SER estão interligadas e se interagem fazendo do professor, um profissional que integra sua vida, suas individualidades, particularidades e sua história à sua prática docente.

Nóvoa (2007) comenta sobre isso e afirma que:

A identidade não é dado adquirido, não é uma propriedade, não é um produto. A identidade é um lugar de lutas e conflitos, é um espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Por isso, é mais adequado falar em processo identitário, realçando a mescla dinâmica que caracteriza a maneira como cada um se sente e se diz *professor*. (grifo do autor). (NÓVOA, 2007. p. 16)

Uma das condições para ser um docente é compreender a historicidade do SER, é reconhecer-se como este ser histórico, processual e social. SER Histórico por carregar consigo saberes e valores adquiridos durante sua vida, na convivência familiar, no trabalho, na igreja, na escola, em viagens; SER Processual devido ao fato da construção do conhecimento se dar na forma de estágios e ou processos de assimilação dos saberes e valores adquiridos e consolidados durante a vida; e SER Social devido ao fato de o professor exercer uma função social de extrema importância para a sociedade, pois o mesmo é responsável de inculcar em seus alunos não somente o conhecimento técnico, mas também social transformando-os em cidadãos conscientes de seus direitos e deveres na convivência em sociedade.

Tudo isso está fundamentado na Moral, em que o homem para alcançar a liberdade que almeja deve conquistar uma autonomia moral. No entanto, para que isso funcione de fato, a sociedade deve estar envolvida numa concepção de modo de vida baseado na moralidade, o que reforça a utopia de pensar que, numa sociedade extremamente individualista, submetida a um sistema socioeconômico segregador, excludente e que marginaliza, na qual os valores humanos são esquecidos a ponto de definir que, o valor está no TER ao invés do SER jamais irá alcançar esta condição.

Nóvoa (2007) também comenta sobre a necessidade de se construir uma identidade na carreira docente em que a autonomia é uma condição fundamental para se ter sucesso nesta atividade, pois para se construir uma identidade sólida, autônoma, consciente da função social que a carreira docente exige e cumpre, além de considerar a história pessoal do(a) professor(a) é preciso se atentar à prática docente e aos saberes docentes numa perspectiva crítica, reflexiva e investigativa da sua atuação buscando adquirir, elementos que incorporados à sua prática faz do docente um profissional sempre atuante, atualizado e antenado às inovações didáticas que se apresentam ao longo da carreira.

SABERES DOCENTES E PRÁTICA-REFLEXIVA EM DEBATE: RECURSOS PARA O USO DE TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA EDUCAÇÃO (TIC)

Numa perspectiva lógica, a construção dos saberes dos docentes está ligada ao fator ensino-aprendizagem que por sua vez, está conectado às práticas, didáticas e técnicas de ensino. Mas, Educação, Ensino e Aprendizagem não se entendem única e exclusivamente pela lógica, mas sim pelas vivências e sentimentos dos(as) professores(as) envolvidos neste enredo educativo, dinamizado pelas experiências de vida, das relações humanas, da aquisição e apropriação de novas culturas, de hábitos e maneiras de agir, de pensar e de atuar na prática docente, que não se rendem apenas à lógica de um pensamento tecnicista e sistematizado.

Enxergar a Educação no contexto da lógica é se corromper a uma atuação docente medíocre, alienante, acomodada que levará apenas a atitudes desintegradoras das relações humanas e do fracasso da construção do conhecimento. A relação entre teoria e prática não pode ser vista na perspectiva da oposição, mas sim da congruência de fatores, conceitos, categorias, práticas e conhecimento produzido tanto nas universidades, quanto na escola básica em que pesquisadores e professores estabeleçam uma relação de troca de conhecimento que se traduza em evolução do saber docente produzido.

Pimenta (2005) ao tratar da formação inicial dos professores alerta para que a atividade docente não seja encarada como uma atividade meramente burocrática, estanque e que prime pela difusão apenas do saber técnico-científico. Por isso, a importância dos cursos de licenciatura em possibilitar uma formação que desenvolva nos alunos – futuros

professores – conhecimentos, habilidades, valores e atitudes necessárias à atividade docente. E ainda complementa afirmando:

Espera-se, pois, que mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários à compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. (PIMENTA, 2005. p. 18)

A pesquisa e a prática-reflexiva é uma das formas em que o professor pode mobilizar os saberes da sua atividade docente e do conhecimento científico. Nesse sentido, tornar-se professor-pesquisador no ensino de Geografia é um dos caminhos para tratar dos conhecimentos da ciência geográfica, que permite e exige uma aproximação da realidade para compreensão dos conteúdos.

As TIC aplicadas à Educação pode colaborar muito quando incorporadas de forma correta na atividade docente para o aprendizado dos alunos, pois possibilitam uma mobilização ainda mais dinâmica, interativa e contemporânea dos conteúdos geográficos trabalhados na Educação Básica.

A atualização de um profissional como o professor acontece cotidianamente. Em tempos de inovação e avanços tecnológicos inclusive na educação, preparar melhor estes profissionais tem se tornado mais que necessário, é urgente. Porém, para efetivar estes avanços e atualizações nas práticas pedagógicas dos professores é necessário investimento não somente em recursos, mas também em treinamento e capacitação.

Santos (2011) traz um parâmetro preocupante no que diz respeito à formação inicial e continuada de professores para o uso das TIC na educação ao apresentar dados crescentes sobre pesquisas realizadas que resultaram em artigos, dissertações, projetos e cursos de capacitação de professores, para o uso desses recursos tecnológicos que estão sendo instalados na escola ou nem isso, e assim, ocupam uma salas ou depósitos onde equipamentos ficam entulhados, sujeitos à se tornarem inúteis quando alguma política pública resolver disponibilizar a verba necessária para instalá-los, aí já estarão obsoletos.

Perrenoud (2000) demonstra os perigos e faz críticas contundentes ao uso das TIC na educação básica alertando para abusos, despreparo, subutilização dessas nos processos de ensino-aprendizagem e em específico no ensino de Geografia e alerta ainda para o fato de as caracterizá-las como um modismo. Este é o contexto em que vivemos e no qual vivem os alunos dessa geração e é preciso acompanhá-los em seus modos de vida que se modificam e se intensificam cada vez mais pelo e para uso das TIC em diversas atividades.

A formação inicial e continuada de professores se apresenta também como um entrave importante para o avanço no uso das ferramentas digitais no país e, portanto, é preciso considerar e problematizar essa questão com uma análise sobre o currículo

dos cursos de licenciatura de Geografia, os programas públicos de formação continuada disponíveis, as condições para cursá-los, a disponibilidade de uma infraestrutura para formação e uso das TIC na Educação, e a percepção dos professores de Geografia quanto ao uso dessas ferramentas no ensino da disciplina de Geografia.

E O PROFESSOR DE GEOGRAFIA NISTO? CIÊNCIA E FORMAÇÃO DOCENTE EM DEBATE

Na ciência geográfica, de uma maneira muito específica e particular quando se trata dessa como disciplina escolar, alguns geógrafos também se dedicam ao estudo e comungam do mesmo raciocínio teórico-metodológico, referente à prática-reflexiva como se pode destacar os trabalhos de: Antônio C. Castrogiovanni (1999); Helena C. Callai (1999); Sônia Castellar (2005); Sônia Castellar e Jerusa Vilhena (2010); Lana de S. Cavalcanti (1996; 2002); Rosângela D. Almeida (1997; 2001); Rosângela D. Almeida e Elza Y. Passini (1989); José W. Vesentini (2004); e Vânia Vlach (1990), dentre inúmeros outros professores e pesquisadores renomados que tiveram como objetos de pesquisa explorar, a produção de conhecimentos e práticas no ensino de geografia na perspectiva da prática-reflexiva e do professor-pesquisador.

A formação inicial e também continuada de professores da disciplina de Geografia, nas universidades brasileiras tendo como princípio a prática-reflexiva e a pesquisa em sala de aula iniciou-se nos fins da década de 80 e início de 90. O currículo estava sendo revisto e os conteúdos sendo reorganizados por especialistas em Ensino de Geografia, principalmente, os da Universidade de São Paulo (USP), baseado nos postulados teórico-metodológicos do materialismo histórico e dialético de Marx. Pontuschka *et al.* (2007) parafraseando, as ideias sobre o uso do método dialético do professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira diz:

O método dialético é inquietante e agitador, pondo em xeque como será a realidade no futuro e refletindo sobre qual será o futuro que queremos. Através desse método não se transmite o conceito ao aluno, mas a partir da realidade concreta de sua vida, o conceito vai sendo construído. (PONTUSCHKA *et al.*, 2007. p. 70).

Em meados da década de 80 é iniciada a produção e publicação de livros didáticos e paradidáticos de melhor qualidade, através das dissertações e teses defendidas por pós-graduados da USP, que a partir das suas pesquisas em salas de aula colaboraram para superar velhas práticas e didáticas aplicadas no ensino de geografia, mas que por limitações de infraestrutura, condições de trabalho, baixa remuneração dos professores dentre outros fatores político-administrativos, não se efetivaram nas escolas de ensino básico do país (PONTUSCHKA *et al.*, 2007).

Esse movimento foi reforçado ainda com uma mudança de mentalidade na formação desses professores de geografia a partir da década de 90, em que repensar esses cursos de formação tornou-se o centro das discussões para melhorar não tão somente o Ensino Básico (Fundamental e Médio), mas também os cursos superiores de licenciatura, até então estigmatizados como fracos e obsoletos (PONTUSCHKA *et al.*, 2007).

Os cursos de formação, portanto, preocuparam-se em rever os processos teórico-metodológicos, didáticos e práticos além de discussões para a construção de um currículo que contemplasse o conhecimento prévio do aluno, que suprisse a demanda do alunato pelo fato de ser um currículo dinâmico, flexível e que houvesse para esses significados e a partir disso, o conhecimento fosse construído/produzido pelo próprio aluno com a mediação do professor.

No tocante à renovação curricular dos conteúdos de Geografia iniciado na USP no fim da década de 80 e limiar de 90, a formação dos professores para esta disciplina priorizaram pelo uso da teoria da prática-reflexiva e da pesquisa-ação o que se pode constatar pelos dizeres de Pontuschka *et al.* (2007, p. 92) ao afirmar que: “As novas abordagens centram-se na concepção da formação como um processo permanente, marcado pelo desenvolvimento da capacidade reflexiva, crítica e criativa, conferindo ao professor autonomia na profissão e elevando seu estatuto profissional”.

Ainda sobre a autonomia do professor, completa Pontuschka *et. al.* (2007), enaltecendo a necessidade de sua emancipação profissional, metodológica e didática dizendo que: “Os novos paradigmas de formação docente partem do reconhecimento da especificidade dessa formação e da necessidade da revisão dos saberes constitutivos da docência, na perspectiva da emancipação do profissional” (Ibidem. p. 92).

No entanto, Grossi (1993) *apud* Callai (1999, p. 74) comenta justamente sobre a importância da autonomia do aluno perante o conhecimento que por Ele deverá ser construído, sob orientação ou mediação do professor, o qual deverá fazer uso de práticas libertadoras para alcançar este objetivo, o que se revela nos seguintes dizeres: “O aluno deve buscar sua autonomia no processo de construção do conhecimento. Deve ser estimulado e orientado pelo professor através da mediação libertadora”.

A atuação do professor de Geografia em sala de aula dentro de uma perspectiva da pesquisa-ação ou da prática-reflexiva em sala de aula, em qualquer nível de ensino, é crucial para conceber novas práticas, discutir e aplicar novos métodos, experimentar novas formas de conduzir o aluno a um processo autônomo de construção do conhecimento e isso através de um processo de ensino-aprendizagem que estimule, o pensamento crítico do aluno e o prepare para ser um cidadão atuante politicamente, conscientizando-o da importância das ações e interferências que o mesmo exerce no espaço.

Para que isso ocorra, alguns aspectos devem ser considerados nos debates, nas mesas-redondas, em congressos, nos ambientes de legislação, nos partidos políticos, nos movimentos sociais e populares de educação, em pesquisas e publicações científicas.

ficas e, principalmente, com a comunidade escolar. Somente assim, será compreendida melhor, a importância de se discutir os aspectos teórico-metodológicos, políticos, práticos e didáticos que envolvem a pesquisa na sala de aula e a consequente prática-reflexiva exercida por um professor-pesquisador.

Com certeza esses aspectos são irrefutáveis quando do planejamento, execução e análise dos resultados, de pesquisas realizadas na sala de aula ou na escola de modo geral, e que, portanto, esse debate não se encerra aqui e acredita-se que jamais será esgotado devido à grande diversidade de que se trata a Educação, o Ensino, as Escolas, os Professores, os Alunos, os Governos, a Geografia enfim, a própria sociedade. Portanto, deve-se desejar justamente que não seja encerrado o debate sobre essas questões porque, assim como a sociedade evolui, – socioeconômica, cultural e tecnologicamente – as transformações ocorrem em todos os ambientes de convivência do homem, o que implica em pesquisa e análise de eventos de forma imparcial, permanente e ininterrupta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que fica evidente neste momento após, as reflexões realizadas para a composição deste trabalho, considera alguns entraves importantes no que diz respeito à formação dos professores para o exercício de uma prática-reflexiva voltada para a construção, produção e apreensão dos saberes docentes.

Num primeiro momento, a relação teoria e prática na formação inicial e continuada dos professores sofrem alguns abalos na perspectiva da aproximação entre academia e escola básica, entre pesquisadores e professores que relutam muitas vezes em se associarem para o compartilhamento de ideias, conhecimentos, conteúdos, experiências e saberes que poderiam contribuir e muito para atualização, modernização e evolução na prática pedagógica dos professores da educação básica.

Os licenciados em Geografia não fogem à regra e o reflexo disso, pode ser conferido tanto na graduação, quanto na pós-graduação, nos grupos de estudos e em eventos promovidos, nos quais é muito difícil de encontrar professores da rede de educação básica participando ou mesmo publicando trabalhos.

Sabe-se que para se constituir em um professor-pesquisador diversos fatores devem ser considerados, sejam de ordem burocrática (carreira, salário e condições de trabalho), de ordem pedagógica (didática, currículo e conteúdo), e de ordem pessoal (lugar de origem, formação escolar e cidadã, valores, atitudes). No entanto, a inserção das TIC na educação através principalmente com a instalação de laboratórios de informática, de salas de vídeo e disponibilização de notebook através de programas como o Um Computador por Aluno – UCA, sem a consulta e capacitação dos professores; sem a preparação dos ambientes escolares para receber estes equipamentos, infraestrutura

inadequada, softwares desatualizados e serviços de internet deficientes tem dificultado o processo de ensino-aprendizagem pelo uso das TIC na educação.

Para tumultuar ainda mais este processo, as editoras que se dedicam na produção de livro didático, agora estão preparando material digital para serem incorporados ao material impresso (livro didático), para atender a uma exigência dos programas de educação do MEC, mas não há o devido e eficaz aproveitamento deste material no ensino-aprendizagem dos alunos da escola básica.

Sem dúvida o encerramento deste trabalho não significa o esgotamento do assunto e ou das temáticas abordadas no mesmo, pois ainda existem inúmeras questões abertas que podem alimentar discussões amplas e específicas sobre a prática-reflexiva, professor-pesquisador, saberes docentes, relação teoria e prática e TIC dentre outras temáticas que podem surgir a partir do debruçamento sobre qualquer um desses assuntos. Sendo assim, espero que este texto provoque pesquisadores educacionais a buscar mais sobre e a produzir trabalhos que exponham a realidade e as experiências vivenciadas na educação e ou no ensino.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schön e os programas de formação de professores. In: ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto – Portugal: Porto Editora, 1996. 9-40p.

_____. Ser professor reflexivo. In: ALARCÃO, Isabel (org.). Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão. Porto – Portugal: Porto Editora, 1996. 171-189p.

BELLONI, Maria Luiza. O que é mídia-educação. – 3. ed. rev. – Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

CALLAI, Helena Copetti. A formação do profissional da Geografia. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1999. 80p.

_____. O conhecimento geográfico e a formação do professor de Geografia. Revista Geográfica de América Central. Vol. 2. Nº 47E, 2011. Disponível em: <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2598>. Acesso em: 05 de Maio de 2011.

ELLIOTT, John. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In.: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. de A. (orgs.). Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a). Campinas-SP: Mercado de Letras, 1998. p. 137-152.

CASTELLAR, Sonia (Org.). Educação Geográfica: teorias e práticas docentes. 2. ed., 1ª reimp. São Paulo: Contexto, 2007.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CAVALCANTE, Maria Madalena A.; BIESEK, Ana S. O uso de tecnologia no ensino de Geografia: experiência na formação de professores. In: X Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. Porto Alegre, 2009. Disponível em: [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20\(84\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20(84).pdf)

CAVALCANTI, L.S. O ensino de Geografia na escola. Campinas, SP: Papyrus, 2012. 208p.

FREIRE, Wendel (Org.); AMORA, Dimmi et.al. Tecnologia e Educação: as mídias na prática docente. 2. ed. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2011.

- INCONTRI, Dora. Pestalozzi: educação e ética. São Paulo: Scipione, 1997. 182p.
- LÜDKE, Menga *et. al.* (coord.). O professor e a pesquisa. 7. ed. Campinas-SP: Papirus, 2001. 111p.
- MORAN, José Manuel. Como utilizar a Internet na educação. Ci. Inf. V. 26 n. 2. Brasília May/Aug 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=s0100-19651997000200006&script=sci_arttext
- MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. Novas tecnologias e mediação pedagógica. Campinas, SP: Papirus, 2000. 173p.
- NÓVOA, António *et. al.* (org.). Vidas de Professores. 2. ed. Porto – Portugal: Porto Editora, 2007. 215p.
- PERRENOUD, Philippe. Dez novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artmed, 2000. 192p.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: CAMPOS, Edson Nascimento *et. al.*; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2005. 15-34p.
- PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. Para ensinar e aprender Geografia. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, Elzicléia Tavares dos. As tecnologias digitais na formação de professores: pesquisa em debate. In: FREITAS, Maria Tereza de A. (org.). Escola, tecnologias digitais e cinema. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011. 45-58p
- TARDIF, Maurice. Saberes Docentes e Formação Profissional. 8. ed. – Petrópolis-RJ: Vozes, 2007.
- TROVO, Arnaldo Wagner. As tecnologias no ensino de Geografia – “o uso das imagens como interpretação do meio em que vivemos”. (2009) Disponível em: <http://cariebookgratis.com/as-tecnologias-no-ensino-de-geografia-o-uso-das-imagens-como>



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA CIDADE DE TERESINA/PI

Ana Beatriz Ribeiro dos Santos

Mestranda do PPGGEO -UFPI

E-mail: beatrizribeiro.geo@hotmail.com

Raimundo Lenilde de Araújo

Professor do PPGGEO – UFPI

E-mail: raimundolenilde@ufpi.edu.br

Resumo: Este estudo tem como objetivo apresentar reflexões sobre a contribuição das práticas pedagógicas para a formação de professores de Geografia em uma universidade pública em Teresina/PI desenvolvidas entre os anos de 2012 e 2015. O percurso metodológico constou de identificação e análise teórica, bibliográfica e documental, incluindo o Projeto Político Pedagógico do Curso/PPP e leitura e análise de relatórios de pesquisa de cada Projeto Interdisciplinar na escola – PIE, seguida de sistematização análise dos dados da pesquisa. Com o desenvolvimento dos projetos nas escolas tem-se o entendimento e conhecimento da área de atuação do docente de Geografia. As contribuições dos projetos interdisciplinares para a formação docente de Geografia se refletem na aproximação e investigação de aspectos positivos e negativos que possam influenciar na área de formação fazendo com que se conheça a realidade do profissional e possa buscar diferentes formas de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas. Formação de professores. Geografia. Teresina – PI.

INTRODUÇÃO

Os estudos sobre formação docente têm destacado a importância de identificar os conhecimentos dos docentes sobre o desenvolvimento de suas atividades profissionais. Dessa forma, torna-se fundamental as discussões referentes às escolas de formação de professores e as práticas pedagógicas nelas desenvolvidas, instigando e sustentando o fazer docente dos licenciados em sala de aula. Pensando assim, ensinar Geografia usando novas abordagens exige da universidade, dos professores e dos licenciandos, compromissos para desenvolver projetos e estratégias metodológicas aplicáveis no processo de educação geográfica.

Compreender a prática pedagógica possui importância, não só acadêmica como, também, social, pois diz respeito à relação que o ensinamento recebido. Do ponto de vista social, isso é impactante por que esse profissional vai disseminar o que aprendeu

para as pessoas fazendo com que o conteúdo seja aprendido de maneira crítica e consciente, o que torna necessária a reflexão sobre a formação docente e sua relação com o cotidiano da sala de aula e a formação crítica dos alunos da educação básica, no que tange à absorção dos conteúdos de Geografia e conhecimentos associados.

Desse modo busca-se aliar a práxis com o Ensino de Geografia para romper com a forma tradicional que ainda o caracteriza, pois está muito atrelada a prática da memorização, o que a torna abstrata para os alunos, pois é tomada como uma disciplina de descrição e não como uma disciplina de reflexão e/ou de construção de conhecimento da sociedade. Nos temas estudados nas práticas pedagógicas destacam-se a infraestrutura e o currículo do profissional de Geografia que contempla a qualificação e, posteriormente, com o campo de atuação do Professor de Geografia, discutindo, assim, as atividades que o profissional pode desempenhar.

Nesse sentido, o estudo tem como objetivo apresentar reflexões sobre a contribuição das práticas pedagógicas para a formação de professores de Geografia em uma universidade pública em Teresina/PI desenvolvidas entre os anos de 2012 e 2015.

O tema ora estudado constou de identificação e análise teórica, bibliográfica e documental, incluindo o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPP)¹ e leitura e análise de relatórios de pesquisa de cada Projeto Interdisciplinar na escola (PIE), seguida de sistematização e análise dos dados da pesquisa. Afirma-se ainda que o estudo se caracterize por ser do tipo exploratório, descritivo e relato de experiência.

A fundamentação teórica está pautada em três pontos principais: formação docente por Nunes (2001), Tardiff, (2002) e Pimenta (2001 e 2002) Masetto (2003); Schon, 2000 e práticas pedagógicas em Geografia por Callai (2006), Cavalcanti, (1998).

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR

Ao se pensar à docência emerge a discussão sobre o que é a prática profissional, assim como se questiona qual a relação entre a teoria e a prática e sua influência para a formação de professores. Há o entendimento, na visão de Pimenta (2001), historicamente já dado, de que o estágio curricular se apresenta como um conjunto de atividades que os alunos deverão realizar durante o curso, junto ao campo futuro de trabalho sendo denominado como a parte prática do curso contrapondo-se às demais disciplinas, consideradas teóricas.

A prática docente, portanto, é vista como o local em que os professores vão construir e reconstruir suas práticas para desenvolver melhor suas habilidades. O trabalho dos professores é “um espaço específico de produção, de transformação e de mobilização de

1 Na instituição em questão é usado o termo Projeto Político Pedagógico (PPP).

saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor” (TARDIF, 2002, p. 291).

A prática docente, portanto, é vista como “espaço de produção da competência profissional pelos próprios professores” (TARDIF, 2002, p. 291). Lugar onde se produzem saberes adquiridos pela reflexão prática, por meio das atividades cotidianas de ensino do professor na escola, sejam elas experienciadas coletivamente, entre os próprios professores, ou individualmente, quando se refere ao trabalho de cada professor.

Sendo as práticas pedagógicas, campo de mobilização de saberes e de produção de conhecimento, elas podem ser consideradas formativas, visto que o professor se forma ao construir e reelaborar seus saberes. Os ambientes institucionais particulares da profissão proporcionam aos profissionais o “conhecer-na-prática”, por meio de suas atividades e situações rotineiras da sua prática (SCHÖN, 2000, p. 37). Para Tardif, (2002, p. 234) o trabalho dos professores é “um espaço específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimentos e de saber-fazer específicos ao ofício de professor”.

Discutindo sobre a temática Callai (2006, p. 147),

Argumenta que os saberes que os professores possuem não foram necessariamente construídos e organizados deliberadamente. “São os conhecimentos advindos do mundo da vida, organizados enquanto vivem”, alguns sistematizados nos cursos que, junto ao senso comum e às exigências cotidianas da prática, fazem a sua compreensão.

Para Pimenta (2002), a atuação docente é como uma prática social, e as escolas, como comunidades de aprendizagem. Dessa forma, destaca a importância de se considerar o contexto, de ir além da reflexão, utilizando a teoria articulada aos saberes da prática, compreendendo os contextos históricos, sociais, culturais e organizacionais para, dessa forma, promover a emancipação dos sujeitos, possibilitando assim a diminuição das desigualdades sociais. Para isso, é importante que se reorganize o trabalho pedagógico visando ao aceleração das transformações sociais, dando-lhe concretude e aproximando, de forma concreta, o discurso e a ação.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE GEOGRAFIA: DISCUSSÃO E BREVES ANÁLISES

Como afirma Veiga (2004, p.11), pois o projeto político pedagógico “é objeto de reflexão de professores, pesquisadores e instituições educacionais em nível nacional, estadual e municipal, em busca da melhoria da qualidade do ensino”. É necessária uma reflexão sobre seu significado, suas formas de construção e implicações sociais e educacionais.

Conforme esmiuçado no PPP do curso ora em questão, a organização curricular se apresenta dividida em três eixos temáticos (conforme quadro 01). A Prática Pedagógica,

como prevista no terceiro eixo, segue as normas do Conselho Nacional de Educação ao determinar que no projeto pedagógico dos cursos de formação de professores devem constar 400 (quatrocentas) horas de “prática como componente curricular”, terminologia prevista no art. 1º, inciso I da Resolução CNE/CP nº 02/2015 e, sua efetivação deve acontecer a partir do início do curso, permeando todo o processo formativo dos futuros professores.

Quadro 1 – Eixos Temáticos desenvolvidos no PPP do curso

1º EIXO	Corresponde ao conjunto de disciplinas específicas relacionadas aos conhecimentos geográficos, em que os licenciandos apreendem a Geografia como ciência e sua contribuição para a transformação da realidade. Para tanto, é desdobrado em várias disciplinas que envolvem os conhecimentos da Geografia Física e Humana, enfocando Geografia da População, Geografia Urbana, Geografia Agrária, Geografia dos Sistemas Econômicos, Organização do Espaço Mundial e conhecimentos geográficos do Piauí como: Geografia do Turismo e Organização do Espaço do Piauí, dentre outros.
2º EIXO	Refere-se às <i>disciplinas pedagógicas</i> relativas ao estudo do processo pedagógico, vinculadas à formação do professor. Estas disciplinas estão distribuídas por todo o curso, do 1º ao 8º bloco de ensino, visam promover e garantir uma formação interdisciplinar, articulando, desta forma, os conteúdos específicos de geografia com os conteúdos pedagógicos. As disciplinas pedagógicas que compõem esse eixo temático são as seguintes: Filosofia da Educação, Sociologia da Educação e Psicologia da Educação, Fundamentos Antropológicos da Educação, História da Educação Brasileira, Política Educacional e Organização da Educação Básica, Didática, Avaliação da Aprendizagem e Metodologia do Ensino de Geografia.
3º EIXO	Engloba as atividades que permitem promover a articulação dos conhecimentos específicos e pedagógicos com a realidade educacional. Este eixo tem como uma de suas características a articulação da universidade com o contexto educacional e social, possibilitando licenciandos e professores formadores transporem os conhecimentos adquiridos na instituição formadora para o lócus profissional docente em mão de sentido duplo, à medida que os conhecimentos vão sendo adquiridos e produzidos na IES, são colocados em prática pelos licenciandos no espaço institucional profissional do professor, retornando à instituição formadora, agora, como uma prática que deve ser re-elaborada e fundamentada, numa dialética teoria e prática. Na estrutura curricular do curso este eixo temático subdivide-se em três sub-eixos: Estágio curricular supervisionado <i>Atividades acadêmico-científico-culturais (AACC)</i> <i>a Prática Pedagógica</i>

Fonte: Rezende (2009). Organizado por Santos (2017)

É oportuno dizer que estes três eixos temáticos centrais que compõem o projeto do curso de licenciatura em Geografia se apresentam numa perspectiva de transversalidade, articulando conhecimentos específicos do Ensino de Geografia, com conhecimentos pedagógicos, aliados às práticas docentes vivenciadas pelo estágio curricular, pela prática pedagógica como componente curricular formativo e conhecimentos gerais através das atividades acadêmicas científico-culturais (REZENDE, 2009).

A partir das considerações apresentadas, pode-se afirmar que o professor por meio de suas práticas pedagógicas, nas atividades de reflexão, construção e reconstrução da própria prática produz saberes. Essa relação com a prática cotidiana, com os saberes por ela mobilizados e gerados, desencadeia a autoformação do professor, além de promover a compreensão e reelaboração de sua prática. Nesse sentido, pode-se afirmar que “o saber do professor traz em si mesmo marcas do seu trabalho, que ele não é somente utilizado como um meio de trabalho, mas é produzido e modelado no e pelo trabalho” (TARDIF, 2002, p. 17)

O professor deve aperfeiçoar suas práticas é na vivência, pois é a partir de suas práticas que pode haver o aperfeiçoamento de suas técnicas para efetivar a disseminação de seu conhecimento.

Ao considerar a prática docente no Ensino de Geografia, Cavalcanti (1998) diz que pensar esse ensino, os saberes e práticas dos professores, com base nas mudanças ocorridas na dinâmica da sociedade contemporânea, de fato, é um elemento importante, pois o ensino e a educação são expressões da sociedade, da economia, da política, da cultura, enfim, de todo esse conjunto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Conforme a figura 1 a cada semestre letivo os projetos interdisciplinares era um tema diferenciado para que o aluno trabalhasse com todas as propostas que estão contidas no PPP, que era o reconhecimento da sala de aula e como trabalhar diversos assuntos fossem abordados para o fortalecimento da prática pedagógica.

Figura 1 – Temas geradores dos projetos interdisciplinares na escola



Fonte: Rezende (2009). Organizado por Santos (2017)

No 1º bloco a atividade foi desenvolvida numa escola de tempo integral ensino médio considerada como escola modelo onde os alunos foram divididos em grupos e cada grupo ficaria em uma escola da rede pública onde seriam aplicados questionários para os alunos e entrevista para o professor de Geografia para entender como funciona a sala de aula vivenciando experiência na qual o professor será submetido na sua vida profissional.

Já no 2º bloco a atividade foi direcionada a visita a órgãos, os objetivos da atividade foram: Verificar e caracterizar as condições estruturais da instituição no que se referem aos aspectos físicos, recursos financeiros que possibilitam o bom desempenho do processo, assistência aos funcionários; conhecer o funcionamento e organização da instituição; verificar as atividades (projetos, palestras, pequenos cursos entre outros) desenvolvidas pela instituição; verificar a atuação do geógrafo, as dificuldades encontradas para se ter um desenvolvimento no trabalho e a relação do cargo com os aprendizados da academia.

O ambiente de trabalho de um Geógrafo é um local onde se desenvolve práticas como desenvolvimentos de projetos em diversas áreas, campanhas de conscientização, trabalhos de recuperação de áreas desgastada pelo homem de alguma forma no ambiente, assistência a regiões em calamidade pública para ter de certa forma um bem-estar socioambiental, de modo que se garanta essa relação de preservação e convívio entre o homem e a natureza em que se encontra.

No 3º bloco, nesse projeto visava atender-se principalmente no que se diz respeito ao relacionamento da escola com a comunidade, se a escola atende toda a demanda que o bairro oferece.

No 4º bloco trabalhava as atividades relacionadas com a natureza onde a Educação Ambiental faz-se cada vez mais importante, já que este é um tema de relevância social e predominando mais ativamente nos últimos anos visto aos impactos ambientais e a preocupação da sociedade em tentar mitigar tais danos. Diante da temática é importante frisar que os recursos ambientais são finitos, limitados, e estão dinamicamente relacionados á diminuição drástica de um poder causa ao mesmo em outro aparentemente não á relacionado ele. Para mudança desta situação, há necessidade de se repensar e associar o processo produtivo para criar alunos conscientes de seus direitos e deveres coletivos. Por isso, é indispensável que a educação ambiental faça dos projetos políticos educacionais das escolas.

No 5º bloco foi trabalhado o ensino de Geografia no ensino fundamental na zona urbana onde foram discutidos diversos temas incluindo o cotidiano do aluno, ajudando a educação geográfica e o fazer docente por meio de práticas educativas contínuas, onde se aperfeiçoa o conhecimento do mundo e da realidade dos alunos.

No 6º demonstraram diferentes realidades e múltiplas abordagens do professor em sala de aula dentre eles, a diferenciação entre espaços urbano e rural, sendo assim a interface entre educação e Geografia. Durante os dias de intervenção, viu-se a intensa

participação dos alunos na referida turma, na construção/aperfeiçoamento de um olhar mais crítico, adquirido por eles. Considerando que a referida temática se faz essencial para a formação geográfica dos alunos. O professor tem a oportunidade de inserir no ensino básico diversas estratégias e diferentes metodologias no sentido de estimular os alunos a aprender e a exercitar seu conhecimento crítico e analítico do espaço vivido e a influência do global de forma lúdica, atrativa, dinâmica e, sobretudo significativa para a vida dos mesmos.

No 7º bloco com o trabalharam com o turismo e o ecoturismo buscando conhecer e incentivar ao desenvolvimento de estudos práticos de ecoturismo, com a promoção de atividades educativas e culturais para os alunos do oitavo ano da referida escola. A vivência do cotidiano do aluno com a prática do ecoturismo, nas aulas de geografia, remete à discussão orientada dos problemas locais, regionais e nacionais, interagindo com outros profissionais da educação, cabendo ao professor de geografia ser o mediador dessas questões.

No 8º bloco trabalhou-se coma a investigação junto á escola os conteúdos nas mais diversas disciplinas que tratam acerca do Estado do Piauí e sua relação com a disciplina Organização Espacial do Piauí. Diante desse objetivo foi evidenciada que não se trabalha na escola a temática piauiense nas disciplinas, que às vezes são apenas citados como exemplos durante as aulas pelo o professor de Geografia.

Esses projetos associaram a teoria e a prática, sendo elaborados e realizados a cada semestre letivo (oito semestres), visando o reconhecimento do espaço escolar e das práticas ensinadas inerentes à Geografia correlacionando com as disciplinas estudadas a cada semestre. Houve assim, uma ligação da academia com o ambiente escolar que por muitas vezes há um distanciamento havendo um reconhecimento da sala de aula onde por muitas vezes é deixado de lado e isso faz com que haja o fortalecimento dos laços da sala de aula e a prática do professor.

A forma como é organizada este componente formativo no curso em pauta perspectiva contemplar a interdisciplinaridade como princípio básico entre formação e realidade profissional do professor, visando dentre outros aspectos, propiciar ao licenciando o contato com situações pedagógicas que despertem a curiosidade, a reflexão, a observação de situações do cotidiano educacional, possibilitando, quando do exercício da profissão, práticas educativas organizadas na ação-reflexão-ação (REZENDE, 2009).

CONCLUSÃO

Através dessa pesquisa e das atividades realizadas trouxe um enriquecimento e aumento das possibilidades de permanência do professor sob a responsabilidade da escola para além da jornada regular considerando o desenvolvimento de técnicas mais efetivas para a aprendizagem dos alunos e a melhoria das práticas pedagógicas dos licenciandos durante a graduação.

Com o desenvolvimento dos projetos nas escolas tem-se o entendimento e conhecimento da área de atuação do docente de Geografia. As contribuições dos projetos interdisciplinares para a formação docente de Geografia se refletem na aproximação e investigação de aspectos positivos e negativos que possam influenciar na área de formação fazendo com que se conheça a realidade do profissional e possa buscar diferentes formas de desenvolver o processo de ensino-aprendizagem.

Almeja-se que existam mais empenho e dedicação dos professores, devem perceber como as atividades complementares e interdisciplinares (culturais, artísticas, desportivas, e aquelas acerca das práticas executadas na escola podem estar sendo inseridas e inter-relacionadas à disciplina de Geografia se estas estão sendo bem realizadas contribuindo para o aprendizado dos alunos).

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução CNE/CP 2, de 1º de julho de 2015. Diário Oficial da União, Brasília, 2015.

CALDEIRA, M. S. A apropriação e a construção do saber docente e a prática cotidiana. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, nº 95, p.5-12, novembro de 1995.

CALLAI, H. C. A Articulação teoria-prática na formação do professor de geografia. In: SILVA, A. M. M.; MACHADO, L. B.; MELO, M. M. O; AGUIAR, M. C. C. (Orgs.). Educação formal e não formal, processos formativos, saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social. Recife: ENDIPE, 2006. p. 143-161.

CAVALCANTI, L. de S. Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos. Campinas – Sp: Papirus, 1998.

PIMENTA, S. G. O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática? 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____(Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2002.

REZENDE, C. M. A. **Prática Pedagógica como Componente Curricular Formativo**: uma etnografia. Dissertação de Mestrado. Teresina: Programa de Pós-Graduação em Educação/UFPI, 2009. Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/dissertacao/2009/CLEIDE_MARIA_AR_RAES_REZENDE.pdf, acessado em 01/05/2017. Schon, Donald a. Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

Universidade Estadual do Piauí – UESPI Coordenação do Curso de Geografia. **Projeto Político – Pedagógico do Curso de Licenciatura Plena em Geografia**. Teresina, PI, 2004.

VEIGA, I P A. (org.). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas: SP. Papirus, 2004.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA EM GEOGRAFIA: A ESCOLA COMO LUGAR CENTRAL PARA A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Lineu Aparecido Paz e Silva

Doutorando em Geografia pela Universidade de Brasília
lineuprofgeo@hotmail.com

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto

Mestrando em Geografia pela Universidade de Brasília
danieltabuleiro1@gmail.com

Resumo: O estudo em análise faz destaque à escola como lugar central para a Formação Continuada em Geografia. Diante disso, como procedimentos metodológicos, foram seguidas as seguintes etapas: referencial teórico, sistematizada através de leituras específicas sobre a Geografia Escolar, Formação Continuada, pesquisa bibliográfica, Pesquisa qualitativa enquanto método e a análise das informações obtidas na pesquisa bibliográfica. A formação faz parte de um conjunto de elementos que resultam no desenvolvimento profissional, dentre eles podemos citar a construção de saberes, a prática reflexiva e a interação entre os professores na escola. Nesse sentido, discussão acerca do fazer pedagógico, a autonomia e a comunicação em classe, representa o contexto da formação continuada do professor de Geografia. Ao se falar em perspectivas para a formação continuada em Geografia, indagamos primeiro o que é Formação Continuada? A resposta para isso está no trabalho do professor de Geografia, no que ele faz em sala de aula, quais práticas ele desenvolve para favorecer a aprendizagem de seus alunos, e como este utiliza seus saberes para melhorar sua prática de ensino. Diante disso, conclui-se que a construção da formação continuada faz parte de um processo direcionado a discussão dos problemas atuais e não pode estar restrita a transmissão de informações, a memorização ou a aplicação de conteúdos de maneira mecânica em situações do cotidiano. A Formação Continuada em Geografia significa refletir sobre a prática, sobre pensar como ensinar e discutir dos problemas em que a sociedade vivencia na atualidade.

Palavras-chave: Formação Continuada em Geografia, Espaço escolar, Prática Docente.

INTRODUÇÃO

O estudo em análise faz destaque a escola como lugar central para a Formação Continuada em Geografia. As dificuldades enfrentadas pelos docentes na atividade profissional são muitas. A verdade é que existe no contexto da formação uma complexidade em compreender tanto a teoria quanto a prática, apesar disso, essas dificuldades precisam ser superadas e o espaço escolar é a chave para a solução deste problema.

A teoria e a prática são dois elementos que se complementam, e são fatores que fazem parte da Formação continuada do professor. Atualmente no contexto da Geografia

Escolar são muitas as indagações e inquietudes a serem discutidas, diante disso se questiona qual é a tendência futura para a aula de geografia.

Para a realização desta análise, enquanto procedimentos metodológicos, foram seguidas as seguintes etapas:

- Referencial teórico – sistematizada através de leituras específicas sobre a Geografia Escolar, Formação Continuada.
- Pesquisa bibliográfica.
- Pesquisa qualitativa como método de análise.
- Análise das informações obtidas na pesquisa bibliográfica.
- Construção e estruturação final do texto.

O método de investigação é a pesquisa qualitativa, que analisa os fatos e fenômenos ocorridos no contexto da atividade do professor e os seus desdobramentos na aula de geografia. A pesquisa bibliográfica apresenta como objetivos de analisar a escola como lugar central para o desenvolvimento da formação continuada do professor de geografia.

Este estudo nasceu da necessidade de um aprofundamento de discussão acerca desta temática, e também em razão das indagações oriundas das políticas públicas direcionadas a capacitação docente das práticas formativas em sala de aula que refletem no cenário do trabalho do professor, como também das leituras e discussões no Grupo de Ensino, Pesquisa e Formação de professores de Geografia (GEAF) no Programa de Pós Graduação em Geografia na Universidade de Brasília-UnB.

A formação faz parte de um conjunto de elementos que resultam no desenvolvimento profissional, dentre eles podemos citar a construção de saberes, a prática reflexiva e a interação entre os professores na escola. Nesse sentido, discussão acerca do fazer pedagógico, a autonomia e a comunicação em classe, representa o contexto da formação continuada do professor de Geografia.

Nóvoa (1995), afirma que a formação continuada deve estar sempre articulada, visando ao desenvolvimento e à produção do professor como pessoa e como profissional, mas também objetivando o desenvolvimento e a produção da escola como instituição educativa responsável por grande parte das questões relacionadas à educação.

A formação permanente é uma reflexão da prática, que envolvem a construção de saberes e a utilização destes, é a participação do projeto política pedagógico da escola, é o professor procurar melhorar sua prática com base no que deu errado, é o desenvolvimento de sua carreira.

PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO CONTINUADA EM GEOGRAFIA

Ao se falar em perspectivas para a formação continuada em Geografia, indagamos primeiro o que é Formação Continuada? A resposta para isso esta no trabalho do professor de Geografia, no que ele faz em sala de aula, quais praticas ele desenvolve para favorecer a aprendizagem de seus alunos, e como este utiliza seus saberes para melhorar sua prática de ensino. Nesse sentido,

No que tange à formação continuada, devemos partir da premissa que a experiência produz saberes na medida em que o educador reflete sobre sua própria prática mediatizada pelas práticas de outrem, por meio de diálogos com outros colegas ou por meio de leituras produzidas por outros professores. Por esta razão, a valorização da experiência na construção de dinâmicas de formação continuada torna-se fundamental (ROSA, 2014, p.51).

Candau (1996), separa dois modelos de formação continuada: o modelo clássico ou tradicional de formação e o modelo contemporâneo. Para a referida autora, a perspectiva clássica de formação enfatiza a reciclagem, com o sentido de voltar a atualizar a formação recebida. Esse entendimento do processo de formação continuada profissional estabelece a existência de espaços destinados a atualização, que são os espaços considerados como lócus de produção do conhecimento.

As políticas públicas direcionadas a formação do professorado impõe determinadas práticas que não são condizentes com a realidade das escolas e dos alunos, diante disso, faz se necessário que o trabalho docente seja autônomo. Diante do contexto do cotidiano de sala de aula, é necessário que o professor de Geografia saiba sistematizar as situações de aprendizagem dos alunos, administrar a heterogeneidade dentro de uma classe, fomentar o desejo de aprender, explicitar a relação com os conhecimentos, o sentido do trabalho escolar, e diante disso, construir a sua formação continuada.

A construção da formação continuada em Geografia na escola deve propiciar para que no desenvolvimento da atividade docente haja o trabalho em equipe, o confronto e análise conjunta de situações complexas que acontecem em sala de aula envolvendo práticas e problemas profissionais. Além disso, a conscientização da participação dos alunos na utilização de tecnologias novas, que envolvem a exploração das potencialidades didáticas dos softwares em relação aos objetivos das áreas de ensino e a promoção da comunicação à distância através da informática com a utilização de instrumentos multimídia no ensino, e, também, saber enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão.

A discussão a partir da análise de diferentes concepções que regem e orientam as práticas pedagógicas são elementos que favorecem a formação continuada na escola. A formação do geógrafo enquanto educador se caracteriza não apenas pela aquisição de conteúdos na academia. A inserção na carreira docente é um elemento central para a construção de saberes e a aplicação destes. O desenvolvimento da carreira docente

ocorre em duas diferentes perspectivas, o formal que é estruturado institucionalmente por organizações especializadas (faculdades e universidades); e o informal, baseado na troca de conhecimentos entre os elementos advindos da experiência prática através da interação e também pelos conhecimentos e aprendizagens que são desenvolvidas no âmbito da carreira docente.

A construção e a ressignificação conhecimentos geográficos sobre a atividade docente são elementos que resultam na formação continuada. O desafio docente na aula de Geografia está no desenvolvimento de habilidades específicas para lidar com o contexto heterogêneo dos alunos que caracteriza o ambiente escolar do século XXI.

Nesse sentido, a formação continuada deve ser regida pela associação entre necessidades individuais (professores), profissionais (demandas da profissão) e organizacionais (sistema educacional). Portanto, infere-se que um programa de formação continuada deve possuir como elemento central a colaboração entre os principais interessados no processo, tornando-se uma prática em que a troca de saberes, necessidades, interesses e experiências práticas sejam elementos fulcrais para as ações de “investigação-ação-formação” (FERREIRA e SANTOS, 2016, p.03).

O que se discute hoje é que formar o professor de Geografia, é atender tanto às necessidades do sistema de ensino quanto às demandas do exercício profissional. As políticas de formação instituídas pelo Ministério da Educação e pelas Secretarias Estaduais e Municipais de Educação ocorrem de maneira aleatória, sem de fato ter uma continuidade, e eles chamam isso erroneamente de Formação Continuada.

Portanto, os cursos de capacitação profissional que de fato não representam a formação continuada deve considerar tanto as necessidades dos professores de Geografia quanto da escola e dos alunos. É necessário que o aprimoramento, afete não só as políticas para educação básica, mas que também garanta um padrão de qualidade aos cursos de formação, entendidos como componentes essenciais à profissionalização.

O desenvolvimento profissional em Geografia decorre do cotidiano de seu trabalho que favorece a construção de saberes e ao aperfeiçoamento contínuo que habilitam os profissionais para atuarem em um novo contexto escolar. A perspectiva do contexto formativo deve favorecer a interação e a reflexão, e deve ser comprometida com o desenvolvimento de uma formação que proporcione ao professor uma revisão constante sobre sua prática.

Os paradigmas que dominam a formação continuada estão na deficiência teórica e metodológica, e também na solução de problemas existentes na prática pedagógica. Em virtude disso, é necessário que haja uma mudança do contexto formativo, para valorizar a experiência e as necessidades dos professores. Nesse sentido,

Se por um lado as ações de formação continuada no âmbito institucional dos sistemas de ensino convergem para o desenvolvimento da qualidade da educação básica e a transparência de suas ações à sociedade, por outro

deve contemplar as necessidades de formação dos professores e ao seu desenvolvimento profissional, pois deles também dependem a eficácia do processo educativo. Nesse sentido, integrar as necessidades dos professores às necessidades institucionais parece, ainda, ser um grande desafio para as políticas de formação de professores. (FERREIRA e SANTOS, 2016, p.13).

As ações existentes na política de formação continuada ocorrem de maneira desconexa, os cursos em muitos casos não tem continuidade, e quando muda de governo muitos cursos são extintos. Diante disso, a escola de uma atuação conjunta de diretores, coordenadores e professores para o enfrentamento das inúmeras situações problemáticas de metodologias que não condizem com a realidade de aprendizagem dos alunos.

A Geografia Escolar que está a serviço da sociedade é desdobramento das políticas existentes para a formação de professores e também da atuação destes no espaço escolar, inclusive são estes que de fato constroem novas práticas que favorecem a aprendizagem de seus alunos, nesse sentido,

Apesar da corrente conceitual que se manifesta na formação continuada levarem-na para uma prática reflexiva e crítica, e da constatação de que a formação tradicional não está sendo suficiente para a transformação da prática pedagógica, torna-se importante salientar em que medida estas práticas vão ao encontro das necessidades dos professores abrindo caminhos para uma nova organização e estrutura destas ações " (FERREIRA e SANTOS, 2016, p.03).

As práticas tradicionais exercidas pelos professores de Geografia com o tempo vão perdendo a sua utilidade e não favorecem a aprendizagem diante do contexto escolar, nesse sentido, a construção de3 saberes e a prática reflexiva pode ser a sintonia com as necessidades de aprendizagem dos alunos e favorecer a um ambiente de ensino de qualidade e uma aula que fornece elementos que de fato representa uma mudança de paradigma e uma ressignificação da atividade docente.

DESAFIOS NA CARREIRA DOCENTE EM GEOGRAFIA

É verídico afirmar que nos dias atuais não é fácil ser professor, a carreira docente é reflexo dos inúmeros problemas e desafios existentes no cenário educacional. O aprimoramento ao longo da carreira docente e a construção de saberes pode ser uma ferramenta capaz de ajudar o professor em suas reflexões acerca dos percalços existente em sua profissão. O desafio a ser enfrentado na atualidade é estar sempre atualizado no que se refere às novas demandas de ensino.

A realidade nas escolas em muitos casos é de muitas dificuldades, mesmo assim, a carreira docente tem na atuação do professor o elemento central para a construção da formação continuada e a melhoria da qualidade de ensino.

A análise da relação pedagógica, a autoridade, a comunicação em classe, a interação entre os professores e a participação nas atividades da escola, devem fazer parte do contexto da formação continuada do professor de Geografia. Nesse sentido é importante a discussão acerca dos saberes docentes na escola e se o professor ensina geografia ou ensina através da geografia, para isso é importante analisar a dimensão formativa dos saberes geográficos, se existe uma interação dos colegas e se existe uma articulação conhecimentos geográficos com outros conhecimentos. Nesse sentido,

As transformações da sociedade exigem um trabalho docente adequado às novas realidades que caracterizam a organização da vida em sociedade envolvendo o exercício da cidadania, principalmente no plano dos saberes e competências necessárias para a renovação das funções no mercado de trabalho. O trabalho do professor deve fazer essa relação com a atividade profissional e através do ensino de geografia o docente pode fazer um trabalho junto aos seus alunos sobre a importância dos conteúdos e suas aplicações na vida cotidiana e também sobre a importância das profissões em um contexto geográfico. (SILVA e ARAÚJO, 2014, p.18)

A reflexão acerca da Geografia Escolar está no cenário de mudanças da prática em sala de aula, dos processos de adaptações frente às novas realidades. O fazer pedagógico nos últimos anos se destacou por representar objeto de constantes debates por importantes teóricos da educação e também da Geografia.

Novas situações didáticas aparecem na aula de Geografia através da prática docente, novas tecnologias surgem para melhorar e res-significar o ensino e novas interpretações, às imagens, a fotografia, os jornais, os livros, a televisão, o vídeo, computadores, enfim, todos estes elementos quando aplicados de maneira correta resultam no desenvolvimento profissional e na formação continuada.

A formação continuada não pode ser concebida como um processo de acumulação (de cursos, palestras, seminários etc, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim como trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. E é nessa perspectiva que a renovação da formação continuada vem procurando caminhos novos de desenvolvimento (CANDAUI 1996.p.149).

O não pode estar preso à transmissão de informações, a memorização ou aplicar conteúdos de maneira mecânica, muito pelo contrário, diante da aplicação dos saberes o ensino deve favorecer a construção do conhecimento. Enfim, a profissão docente em geografia é uma carreira de constantes desafios que devem ser enfrentados através de seu aprimoramento contínuo.

O TRABALHO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA E O DESENVOLVIMENTO DA FORMAÇÃO CONTINUADA NA ESCOLA

É notório destacar que as políticas públicas direcionadas a formação de professores no Brasil, em muitos casos, apresentam um caráter tecnicista, ou seja, pensam que formar é oferecer cursos de capacitação profissional, e na realidade não é isso, muito pelo contrário, formar e saber atender a demanda de trabalho de professor e a necessidade de aprendizagem do aluno, para isso é necessário o conhecimento da realidade da escola.

Está claro que o acúmulo de informações advindas de cursos, seminários, encontros etc. não tem sido eficaz em levar o professor a refletir e, conseqüentemente, renovar a sua prática. Este esquema tradicional de formação do magistérios encara o professor como alguém que tem pouco a dar mas que, por outro lado, tem muito a aprender, [...]. (KRAMER, 2002, p. 29).

Diante disso, professor tem que ser reflexivo sobre o que este faz em sala de aula, sobre como planeja e executa suas aulas de Geografia, e sobre o que os alunos estão aprendendo e também quais conteúdos estão sendo aplicados, que currículo é proposto e se este atende as demandas de ensino.

O professor ao desenvolver seu trabalho não pode estar restrito a informação e descrição do livro didática, mas sim estar direcionando s sua construção de saberes e a interpretação destes para a melhoria do ensino. Diante disso, tem se uma formação continuada que mostra aos docentes os melhores caminhos a serem percorridos ao longo de sua trajetória profissional. Uma indagação importante é sobre os conteúdos geográficos e a que estes se referem.

A academia não pode ser o limite para a formação, é necessário que a escola seja um espaço para a formação do professore de Geografia, ou seja, pensar a escola enquanto um objeto a ser pesquisado, além disso, analisar o espaço escolar a partir da produção dos sujeitos.

As praticas e saberes sobre o espaço geográfico são elementares para a construção do conhecimento, em virtude disso, torna-se relevante pensar a formação em outras perspectivas, por exemplo, quando os professores narram seus lugares de vivencia revelam o que acontece em suas práticas, os conteúdos, a flexibilização curricular, enfim, pensar a formação continuada diante das perspectivas de melhorias das condições de trabalho.

O professor de Geografia diante da formação continuada vivencia a relação intrínseca entre a aprendizagem e o fazer pedagógico. O desafio a ser encarado pelo docente é o de fazer a sua prática pedagógica e contribuir para a aprendizagem do aluno para isso uma reflexão de sua prática torna se necessário. A atividade contexto escolar deve fazer a relação com a atividade profissional e novas práticas pedagógicas, mostrando um novo cenário de ensino para o aluno com possibilidade de proporcionar novos ambientes de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise deste estudo objetivou mostrar a construção da formação continuada em Geografia tendo a escola como lugar central para a formação do professor. A Formação Continuada em Geografia representa um processo que deve ocorrer durante toda a trajetória do trabalho docente e a sua dinamicidade deve estar de acordo com as reais necessidades do educando contemporâneo e de acordo com as possibilidades existentes no cenário educacional.

As políticas públicas direcionadas não somente a formação de professores mas também a atuação destes no espaço escolar deixam e muito a desejar, faltam recursos, faltam investimentos e falta vontade política em investir em um setor de extrema importância para a sociedade que é a educação.

Em tais circunstâncias, identificamos que o aprender contínuo trata-se de um campo de estudo que necessita de mais aprofundamento e interpretações do que realmente significa o fazer pedagógico e a necessidade de fazer um melhor trabalho na aula de Geografia, o que conseqüentemente, faz com que este estudo se configure como uma contribuição para novas produções acerca desta temática.

É importante que os sistemas de ensino valorizem o trabalho do professor de geografia e conheçam as reais necessidades que tem na escola quanto ao ensino e a aprendizagem. Isso de fato significa a formação continuada do professor, que é a construção da experiência e a qualificação profissional no âmbito da carreira.

Nesse sentido, a construção da formação continuada faz parte de um processo direcionado a discussão dos problemas atuais e não pode estar restrita a transmissão de informações, a memorização ou a aplicação de conteúdos de maneira mecânica em situações do cotidiano. O fazer docente em Geografia significa trazer nas escolas o aspecto crítico da concepção de ensino através da análise do espaço geográfico e das discussões dos problemas em que a sociedade vivencia na atualidade.

O fazer pedagógico, a autonomia da sala de aula e a comunicação em classe, deve fazer parte do contexto da formação continuada, além disso, o processo formativo deve favorecer a construção de saberes e a ressignificação conhecimentos geográficos, envolvendo as crenças, valores e atitudes sobre a atividade docente.

Enfim, a construção da formação continuada do professor de Geografia não é só um elemento valorização deste, mas também é conceber um melhor profissional para o mercado de trabalho, é um professor reflexivo para atender as novas demandas de aprendizagens, para formar cidadãos capazes de construir conhecimentos geográficos e analisar o espaço de forma crítica e reflexiva.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. F. **Formação de professores, Tendências atuais**. In: REALI, A. M. M.R. et al. Formação de professores, tendências atuais. São Carlos: EDUFSCAR, 1996, p. 139 –152.

FERREIRA, J.S.; SANTOS, J.H. **Modelos de formação continuada de professores**: transitando entre o tradicional e o inovador nos macrocampos das práticas formativas. Revista **cad. Pes.**, São Luís, v. 23, n. 3, set./dez. 2016.

KRAMER, R. **Alfabetização, leitura e escuta**: formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2002.

NOVOA, Antonio. **Vida de Professores**. Porto Editora LTDA, Porto-PT, 1995.

ROSA,, I. G. A formação continuada dos professores de geografia no Brasil e o uso de geotecnologias: discutindo o lugar do lugar. GIRAMUNDO, RIO DE JANEIRO, V. 1, N. 1, p.67-75, JAN./JUN. 2014.

SILVA, L.A.P. ARAÚJO, R. L. **Atividade docente no ensino de Geografia: perspectivas e reflexos na educação brasileira**. Geosaberes, Fortaleza, v. 5, n. 10, p. 17 – 35, jul. / dez. 2014.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

A ORIENTAÇÃO ESPACIAL POR MEIO DE ATIVIDADES FÍSICAS NA ESCOLA DE TEMPO INTEGRAL EM IPORÁ

Nathália F. De S. Carvalho

Universidade Estadual de Goiás Campus-Iporá
nathaliafcarvalho@outlook.com

Paula Junqueira Da Silva

Universidade Estadual de Goiás Campus-Iporá
paula_junqueira@hotmail.com

Geisse Q. M. Cunha

Centro de Ensino em Tempo Integral (CEPI) Aplicação de Iporá
geisse.q@gmail.com

Resumo: Este texto tem por objetivo apresentar um relato de experiência ocorrido no Centro de Educação de Tempo Integral Aplicação de Iporá no ano de 2017 como desdobramento das ações do Subprojeto Pibid de Geografia *‘Qualidade Ambiental: Espaço, Paisagem e Percepções da Escola pela comunidade.’* Com a supervisão voluntária da professora de Educação Física foi desenvolvido no Núcleo Diversificado – Eletiva – a “Corrida de Orientação” para alunos da primeira fase do ensino fundamental. A ação propôs facilitar a aprendizagem dos alunos de como se localizarem, orientarem-se pelo sol e saberem interpretar e utilizar a bússola. Para tanto utilizou o espaço escolar (espaço vivido) como principal recurso didático, por isso buscou estimular o aluno a observar a escola a partir da qualidade ambiental dela. Assim utilizamos o diagnóstico para detectar o conhecimento prévio dos alunos sobre os temas Orientação, Localização, Uso de Bússolas e Percepção da Paisagem escolar e etc; depois aulas expositivas para sanar as dúvidas ainda existentes. Os referenciais que auxiliaram nossas reflexões destacamos Cavaliere (2002), Kimura (2008), Moraes (2008), Silva (2003), Tiballi e Vieira (2016), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997). As contribuições de Silva (2003) e Koren et al (2008) auxiliaram na compreensão da importância da sociabilidade esportiva para a promoção da aprendizagem escolar. Ao término da ação percebemos que os alunos aprenderam a interpretar mapas simples, croquis e plantas baixas, além de se localizar e se orientar, com ou sem a ajuda de mapas e bússolas. Ainda, desenvolveram a percepção crítica sobre o meio vivido.

Palavras-chave: orientação espacial; ambiente escolar; qualidade ambiental.

INTRODUÇÃO

A atividade desenvolvida no Centro de Ensino em Tempo Integral (CEPI) Aplicação de Iporá tem como propósito facilitar aprendizagem dos alunos de como se localizarem, orientarem-se pelo sol e saberem interpretar e utilizarem a bússola. A atividade se refere a “Corrida e orientação” realizada com o auxílio da professora de Educação Física,

supervisora voluntária do Subprojeto do Programa de Incentivo a Iniciação à Docência (Pibid) de Geografia da Universidade Estadual de Goiás (UEG), Câmpus Iporá.

O subprojeto atua em parceria no colégio desde 2014 e desenvolve metodologias de ensino e de aprendizagem que valorizam o ambiente escolar como recurso didático para a contextualização de conteúdos previstos nos referenciais curriculares do ensino fundamental em Goiás e suas respectivas expectativas de aprendizagem. Ainda, as ações estimulam os futuros professores a tratarem a formação dos alunos numa perspectiva interdisciplinar em que diferentes áreas do conhecimento dialogam para uma aprendizagem significativa dos sujeitos em formação.

O subprojeto “*Qualidade Ambiental: Espaço, Paisagem e Percepções da Escola pela comunidade (2014/2018)*” têm como o objetivo buscar e desenvolver a criatividade e a criticidade dos bolsistas pibidianos através de metodologias de ensino que contemplem a conservação do meio ambiente e incentivar à observação sobre a qualidade ambiental da escola. O subprojeto propõe metodologias de ensino que promovam a percepção de necessidades e as capacidades de transformação da paisagem, contribuindo com a qualidade de vida dos sujeitos da escola, para que estes valorizem o espaço da escola e o meio em que vivem (SILVA, 2013). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 180)

[...] a questão ambiental impõe às sociedades a busca de novas formas de pensar e agir, individual e coletivamente, de novos caminhos e modelos de produção de bens, para suprir necessidades humanas, e relações sociais que não perpetuem tantas desigualdades e exclusão social, e, ao mesmo tempo, que garantam a sustentabilidade ecológica. Isso implica um novo universo de valores no qual a educação tem um importante papel a desempenhar.

Com base no subprojeto foram realizadas dinâmicas com bússolas, mapas, rosados-ventos e com diversos materiais escolares disponíveis no colégio, com o intuito de agregar uma ação que proporcionasse um melhor conhecimento aos alunos sobre os conteúdos citados. Logo após registramos um vídeo na finalidade de consultar o conhecimento adquirido pelos educandos.

METODOLOGIA: CAMINHOS PARA APRENDIZAGEM

A atividade foi desenvolvida com alunos do 1º ao 5º ano da primeira fase do ensino fundamental atendendo os Eixos Articuladores: “Científico; Ético-político; Socioambiental; Estético-cultural, que compõem a matriz e as expectativas da comunidade onde a unidade educacional encontra-se inserida.” (GOIÁS, 2016).

Assim, de acordo com a Matriz Curricular das Escolas de Tempo Integral de Goiás a “Corrida de Orientação” aconteceu no Núcleo Diversificado da escola no contexto do componente curricular Eletiva no CEPI Aplicação, em parceria com os bolsistas do Pibid

de Geografia da UEG/Iporá. Este exercício consiste em adquirir conhecimentos por meio de gincanas e interações entre os alunos, favorecendo um aprendizado divertido, estimulante para o desenvolvimento respeitoso da competitividade, do trabalho em equipe e recreativo. É um ‘esporte orientação’, que visa de maneira sucinta a prática de exercícios físicos na vida dos alunos e exige um raciocínio coletivo da equipe para encontrar os objetos secretos espalhados pelo espaço escolar. (SILVA, 2003). Este “esporte” é interdisciplinar, pois envolve diferentes áreas de conhecimento como Matemática, Educação Física, História, Geografia, Biologia entre outras.

É importante ressaltar que a atividade se adequa às condições físicas, psicomotoras e sensoriais dos alunos desta fase de ensino. De acordo com Koren et al (2008, p. 41) as atividades para alunos de 5 a 12 anos (faixa etária dos alunos da primeira fase do ensino fundamental) devem ser criativas, prazerosas, estimulantes para a exploração espacial e para o relacionamento coletivo. Para os autores:

Nesta fase da escolaridade atividades praticadas ao ar livre são naturalmente geradoras de prazer. Quanto maior for o espaço da liberdade da criança, como um estímulo à sua aprendizagem, muito se conseguirá fazer de tudo aquilo que pretenda realizar durante este processo educativo. Neste espaço as crianças poderão encontrar estímulos que possuam significado ao se identificarem com desafios que se concentram na liberdade de participar com alegria e aprender pela própria atividade, como também pela sociabilidade. (KOREN et al, 2008, p. 41).

Nesse sentido o ambiente escolar foi o principal recurso didático utilizado e junto a ele foram utilizados bússolas, cartolina, giz, quadro negro, papel A4, lápis, e cones de papelão para que os alunos pudessem desenvolver, sobretudo, habilidades de alfabetização cartográfica, especialmente aquelas que tangem para o senso de orientação espacial dos sujeitos no espaço geográfico mais próximo e em que estão inseridos.

Para diagnosticar o conhecimento dos alunos algumas perguntas subsidiaram a atividade, entre elas:

- O sol representa qual ponto cardeal?
- Quais são os pontos colaterais e sub colaterais?
- O que você aprendeu com o estudo da rosa-dos-ventos e a bússola?
- Qual a utilidade da bússola?

Diagnosticado o conhecimento prévio dos alunos a “Corrida de Orientação” foi organizada no espaço escolar de maneira que os próprios objetos da paisagem escolar fossem também os obstáculos da corrida. Para avaliação da atividade pelos propositores utilizamos a filmagem com equipamentos acessíveis como *Smartphones*. O vídeo, produzido e editado pela professora supervisora e pelos bolsistas Pibid, foi apresentado para a comunidade escolar no final do primeiro semestre letivo da escola durante a atividade de

Culminância prevista nas Diretrizes Operacionais da Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás (GOIÁS, 2016). Registros fotográficos da ação também foram expostos na Culminância semestral. (Figura 01).

Figura 1 – Exposição dos registros da “Corrida de Orientação” durante a Culminância.



Autoria: Nathália F. de S. Carvalho. Jun./2017.

Entre os referenciais que auxiliaram nossas reflexões destacamos Cavaliere (2002), Kimura (2008), Moraes (2008), Silva (2003), Tiballi e Vieira (2016), além dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997), todos tratando de questões sobre metodologias e práticas de ensino na perspectiva interdisciplinar e na área Geografia para o ensino fundamental. As contribuições de Silva (2003) e de Koren et al (2008) auxiliaram na compreensão da importância da sociabilidade esportiva para a promoção da aprendizagem escolar.

RESULTADOS E DISCUSSÕES: PERCEPÇÕES SOBRE A EXPERIÊNCIA

A “Corrida de Orientação” do ponto de vista do ensino da Geografia se pautou na contemplação dos três eixos temáticos: Social, Cartográfico e Físico territorial, conforme estabelecido no Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (2012). Entre os conteúdos para a primeira fase do ensino fundamental, abarcados durante o planejamento e execução da proposta pedagógica, podemos citar: Espaço de Vivência, Espaço Escolar, Orientação e Representação, Imagens cartográficas. No quadro 01, a seguir, destacamos também as diferentes expectativas de aprendizagem implícitas na proposta objeto deste texto e que foram estimuladas aos estudantes durante o desenrolar da Eletiva.

Quadro 1 – Expectativas de aprendizagem do ensino de geografia – 1º ao 5º em Goiás

- Reconhecer as regras de manutenção e preservação do espaço escolar.
- Demonstrar atitude de respeito às opiniões e aos espaços dos colegas e da escola.
- Identificar o próprio corpo como referencial de localização, no espaço e no tempo percebendo-o como ponto de lateralidade e localização.
- Observar a paisagem local e seus elementos.
- Reconhecer a necessidade de integração entre as pessoas.
- Observar e relatar oralmente diferentes locais e paisagens.
- Reconhecer a escola como um espaço coletivo de convivência.
- Reconhecer a importância de preservar os espaços vividos e os naturais.
- Identificar os profissionais que trabalham na escola e as funções que exercem.
- Reconhecer a percepção do espaço escolar e seus elementos.
- Localizar a escola geograficamente.
- Identificar limites dentro da escola e desta com as ruas.
- Demonstrar, através de desenho, o espaço escolar.
- Identificar o próprio corpo como ponto de referência: lateralidade e localização (perto/longe, em cima/embaixo/ ao lado de, entre, ao redor, limite, dentro/fora, centro/extremidade, canto superior/canto inferior).
- Localizar em situações diversas os pontos cardeais.
- Inferir a ideia de distância, orientação e percurso a partir do estudo da rua.
- Localizar a rua da escola no quarteirão.
- Identificar os pontos cardeais.
- Ler e interpretar símbolos cartográficos: legendas e cores.
- Observar e descrever diferentes paisagens: casa, escola e bairro.
- Reconhecer referências espaciais de distância, orientação e percurso.
- Identificar os pontos cardeais, utilizando diferentes referências (sol/corpo).
- Interpretar legendas, símbolos e cores no mapa.
- Ler e localizar diferentes informações em mapas diversos.

Fonte: Currículo de Referência da rede Estadual de Educação de Goiás (2012).

Retomado os conceitos sobre orientação espacial com os alunos, especialmente por meio do movimento aparente do sol, trabalhamos em sala de aula na compreensão dos pontos cardeais, colaterais e sub-colaterais na perspectiva do uso das convenções cartográficas para a organização das relações sociais no espaço geográfico. A partir de então pudemos introduzir o uso da bússola como instrumento de localização os objetos

em nosso entorno. Para tanto uma mini-oficina foi realizada com os alunos para que pudessem compreender o seu uso, sua importância e seu manuseio. (Figura 02).

Figura 2 – Preparando o conteúdo com os alunos: da Rosa dos Ventos à Bússola



Autoria: Nathália F. de S. Carvalho. Jun./2017.

A partir dos obstáculos, distribuídos pela professora de Educação Física dentro da escola, foi elaborado um mapa de navegação espacial composto por símbolos, legendas e localizações geográficas, estas últimas previamente definidas com o uso da bússola. Com o mapa de orientação as equipes de alunos puderam percorrer a escola a partir dos desafios propostos durante a trilha. Além da cartografia mental, possibilitada pela vivência no lugar, é importante registrar que antes da saída das equipes para a “Corrida de Orientação”, elas reconheceram o espaço escolar pela maquete da escola produzida a partir da planta baixa da escola. (Figura 03).

Figura 3 – Atividade Prática Corrida e Orientação no recinto escolar.



Autoria: Nathália F. de S. Carvalho. Jun./2017.

Durante o desvendar dos desafios no decorrer da corrida os alunos foram estimulados a observarem a realidade espacial da escola. Enfim, perceberem a constituição da paisagem em que vivem e que ajudam a construir juntos cotidianamente. Puderem, de maneira desportiva, perceberem as ações dos sujeitos na construção do lugar, bem como a negligência de outros sujeitos na oferta de um espaço educacional de melhor qualidade ambiental para a comunidade ali inserida. Estas percepções corroboram com as indagações as seguintes indagações discutidas com os durante a Eletiva:

Que tipo de instituição pública de educação básica a sociedade brasileira precisa? Que funções relativas ao conhecimento cabem à escola, frente aos demais meios de informação e comunicação presentes na vida social? Qual o papel da instituição escolar na formação para a vida em sociedade e para a democracia? (CAVALIERE, 2007, p. 3)

Pelas imagens registradas e pelos relatos dos participantes notamos que os alunos apreciaram todo o projeto e são capazes de se localizar e orientar-se pela a bússola ou através do sol. A figura 04 abaixo mostra os alunos desenhando no pátio escolar os pontos cardeais. Através desta atividade os alunos compreendem e dominam qualquer espaço presente, conseguem interpretar mapas simples como: croqui e planta. Além de se localizar e se orientar, com ou sem a ajuda de mapas e bússolas.

Figura 4 – Verificando a aprendizagem no pátio escolar: o desenho da Rosa dos Ventos.



Autoria: Nathália F. de S. Carvalho. Jun./2017.

Segundo Cavaliere, mais tempo na escola representa os significados existentes, sociais e condizentes a diversos interesses e necessidades que atuam sobre a escola e, conseqüentemente, o alunado é o fator histórico, cultural e contemporâneo, entre outros deste espaço. Utilizar o pátio escolar como instrumento para as atividades de ensino e por meio da metodologia de ensino que valorizou a observação do ambiente escolar contribuiu para o despertar da consciência espacial dos alunos sobre o território que ocupam boa parte das horas do dia. Permitiu aos aprendizes a olharem para a paisagem escolar, que os acolhem por cerca de 10 horas diárias, com olhar crítico sobre as condições físicas da escola pública.

Assim, em conformidade com a autora citada anteriormente, está atividade proporciona não só o ensino de conteúdo, mas nele e por meio da metodologia de ensino empregada ampliou a aprendizagem dos alunos a partir de uma pedagogia progressista (que dá o olhar de liberdade aos alunos, e propõe uma mudança de crítica social para o mundo e suas contradições). (CAVALIERE, 2007).

Esta experiência demonstra que independente do conteúdo é possível sempre propor uma reflexão sócio-política, crítica à ordem social de seu tempo. Aproveitar o componente curricular Eletiva da escola de tempo integral é uma oportunidade de direcionar ações de ensino e aprendizagem de forma mais democrática pautada na igualdade e liberdade. De acordo com Kimura (2008, p. 39) “Faz parte das obrigações do governo criar condições, colocando à disposição da escola a infraestrutura e recursos de diversas naturezas que podem integrar os projetos de reorganização escolar”.

A importância dessa valorização está em suas representações sociais por meio de sua visão de mundo. (MORAES, 2008, p. 22). Esses desafios o projeto busca orientar os alunos desde cedo para que, quando adultos, possam ter atitudes conscientes e possam transmitir essas atitudes, percepções e valorização do lugar que vivem. Assim o projeto também vem a contribuir para a formação do futuro educando como docente que amplie seu conteúdo a relevantes cuidados com o meio ambiente. Como exemplo o uso das bússolas e da rosa-dos-ventos que é uma forma de ensinar os alunos a se orientar em qualquer lugar.

Para incentivar a reflexão acerca dos argumentos e das razões que os sustentam, é fundamental a prática do diálogo. No entanto, esta deve incluir procedimentos metodológicos de investigação, a fim de que o aluno possa desenvolver sua capacidade crítica, estabelecendo e identificando critérios, promovendo a autocorreção quanto a ideias preconceituosas. Caso contrário, como já foi dito, em vez de ponderar sobre os aspectos polêmicos de um determinado tema, o aluno poderá empenhar-se apenas em vencer a discussão, o que não resultará em reais benefícios para uma argumentação mais consistente. (SILVA, 2003, v.3, p.63)

Segundo Silva, a prática do diálogo entre aluno e professor é fundamental para incentivar uma reflexão a partir de temas transversais como: questões sociais contemporâneas e questões ambientais, afirmam que tal prática possibilita, entre outros itens: “a diversidade dos pontos de vista e as formas de enunciá-los; a convivência com outras posições ideológicas, permitindo o exercício democrático” (Brasil, 1998, p.40).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CEPI Aplicação de Iporá conta com eletivas diversificadas e atrativas que estimulam os alunos a se envolverem com o processo de ensino aprendizagem. Além disso este componente tem se transformado em espaço rico para a iniciação à docência para os futuros professores de Geografia, especialmente preparando-os para a proposição de metodologias e práticas de ensino pautadas na interdisciplinaridade.

Estas ações desenvolveram percepções como a importância de prática de exercícios físicos, trabalho coletivo e orientação geográfico-temporal. Além de promover a integração do homem com a natureza através da prática da “orientação”, contribuindo para a formação humana por meio da educação, inclusão social e respeito ao meio ambiente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1997. < Disponível em > <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>. Acesso em 28 de jul. 2017.

CAVALIERE, Ana Maria Villela. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002.

GOIÁS. Geografia. In: _____. **Currículo de Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. 2012. p. 32-40. Disponível em << <http://portal.seduc.go.gov.br>>>, Acessado em 25 de outubro de 2016.

GOIÁS. **Diretrizes Operacionais da SEDUCE da Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás** 2016/2017. p. 169-191. Disponível em << <http://portal.seduc.go.gov.br>>>, Acessado em 20 de outubro de 2018.

KIMURA, Shoko. **Geografia no ensino básico**: questões e propostas. Contexto, 2008. MORAES, Loçandra Borges de. **A cidade em mapas**: Goiânia e sua representação no ensino de Geografia. Goiânia: E. V., 2008

KOREN, Suzana Bastos Ribas; et al. A Educação Física Escolar: Estímulo ao Crescimento e Desenvolvimento para uma Vida com Qualidade. In: VILARTA, Roberto; BOCCALETTO, Estela Marina Alves. **Atividade Física e Qualidade de Vida na Escola**: Conceitos e Aplicações Dirigidos à Graduação em Educação Física. Campinas-SP: Ipes Editorial, 2008. p. 37-44. Disponível em <<<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=000414041>>>, Acessado em 20 de março de 2018.

SILVA, Elisabeth Ramos da. **O desenvolvimento do senso crítico no exercícios de identificação e escolha de argumentos**. 2003, vol.3, n.3, p.61-64

SILVA, Paula Junqueira da. **Subprojeto Pibid Geografia**. 2013. Disponível em <<http://www.cdn.ueg.br/source/ipora/conteudoN/1172/Subprojeto_GEO_Pibid_2014_para_tcc_1.pdf>>. Acesso em 28 de jul. 2017.

TIBALLI, Elianda ; VIEIRA, V. D.. **Educação Básica: alternativas metodológicas**. Goiânia: Editora Vieira, 2016. v. 1000. 195 p.



TRABALHO DE CAMPO E O ENSINO DE GEOGRAFIA NOS COLÉGIOS PÚBLICOS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO EM JATAÍ/GO

Priscila Braga Paiva

Mestranda do curso de pós-graduação em Geografia da UFG – Regional Jataí –
priscilabragapaiva@gmail.com

Suzana Ribeiro Lima Oliveira

Profa. Dra. na Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí –
suzanarili@yahoo.com.br

Resumo: A educação geográfica e o ensino de Geografia são de grande relevância para a formação de sujeitos críticos e reflexivos acerca da realidade a qual os mesmos estão inseridos. Levando em consideração de que a Geografia na escola serve para pensar o mundo, e que os conceitos geográficos são instrumentos para desenvolver o pensamento geográfico, cabe ao professor buscar por metodologias para a aprendizagem que seja significativa para os alunos. Dessa forma, o trabalho de campo vem sendo um importante aliado nas aulas como forma de fazer uma ponte entre teoria e prática para que os alunos possam compreender melhor o espaço e construir seu pensamento crítico e autônomo. Nesse sentido, foram feitas entrevistas com professores da disciplina de Geografia a fim de saber se esse tipo de atividade é ou não realizada, e compreender quais os desafios e/ou contribuições ela oferece. As entrevistas foram realizadas em seis colégios públicos da rede estadual de ensino no município de Jataí, sendo eles: Colégio Estadual Marcondes de Godoy, Colégio Estadual Serafim de Carvalho, Colégio da Polícia Militar de Goiás Nestório Ribeiro, Colégio Estadual Alcântara de Carvalho, Colégio Estadual Frei Domingos e Colégio Estadual Washington Barros. Para finalizar, o presente trabalho também consta a discussão sobre a importância da aplicabilidade do trabalho de campo no ensino de Geografia no ambiente escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Trabalho de Campo. Aprendizagem.

INTRODUÇÃO

As constantes transformações que acontecem no mundo têm exigido adaptações das formas de ensinar e de aprender, e, no ensino de Geografia, diferentes estratégias didáticas estão ganhando espaço nas salas de aula com o intuito de fortalecer a aprendizagem tornando-a mais significativa. A diversidade das fontes de informações e dos recursos didáticos é condição essencial para o ensino e aprendizagem. O livro didático pode continuar como um dos recursos, porém, não mais o único e determinante no fazer escolar, e o trabalho de campo tem sido um aliado de muita relevância no processo de ensino e aprendizagem.

É importante ressaltar que, levar o aluno a campo é apenas uma das etapas do trabalho, pois, além da observação, é imprescindível que o docente instigue a curiosidade

do mesmo, resultando em debates sobre as razões da realização do trabalho, bem como contribuir para melhor compreensão do conteúdo a ser estudado.

Muitas vezes esta metodologia é vista como algo difícil de ser executada, pois, ainda existe o pensamento de que o trabalho de campo é somente aquele em que são feitas viagens ou passeios que teriam certo custo para os alunos, por isso, é importante ressaltar que o próprio espaço onde o discente vive, ou seja, seu bairro, sua cidade, representa um recorte para análise em um trabalho de campo.

Uma volta ao quarteirão da escola, por exemplo, possibilita que o aluno observe a paisagem urbana identificando suas transformações, sua dinâmica, e se perceber como parte e também produtor desse espaço. Nessa perspectiva, o trabalho de campo contribui para o ensino de Geografia de forma que estimule o pensamento geográfico dos discentes, por isso, é uma metodologia importante a ser inserida no planejamento do professor.

Partindo do pressuposto de que o trabalho de campo propicia o contato direto do aluno com o seu cotidiano exercitando o senso crítico, é que defende-se esta metodologia considerando-a uma das indispensáveis para o estudo e para a pesquisa que se refere aos processos de caráter espacial.

O objetivo para a realização da presente pesquisa foi o de conhecer se o trabalho de campo como metodologia de ensino de Geografia é ou não utilizado pelos professores nos colégios de ensino médio da rede pública estadual do município de Jataí/GO, de forma interdisciplinar e contextualizada, e compreender quais os desafios e/ou contribuições ela oferece. O município de Jataí possui um total de 8 colégios públicos estaduais de ensino médio, sendo dois colégios em período integral e seis em período regular. As entrevistas foram feitas com os professores dos colégios que possuem o ensino médio regular, ou seja, naqueles que não são de período integral. Sendo assim, as entrevistas com os professores foram aplicada em 6 instituições, sendo elas: Colégio da Polícia Militar de Goiás Nestório Ribeiro, Colégio Estadual Marcondes de Godoy, Colégio Estadual Serafim de Carvalho, Colégio Estadual Alcântara de Carvalho, Colégio Estadual Frei Domingos e Colégio Estadual Washington Barros.

Para finalizar, o presente trabalho também consta a discussão sobre a importância da aplicabilidade do trabalho de campo no ensino de Geografia no ambiente escolar.

TRABALHO DE CAMPO E ENSINO DE GEOGRAFIA

O trabalho de campo é uma metodologia que pretende fazer a inserção do aluno no conteúdo estudado em disciplinas específicas como a de Geografia, fazendo com que o mesmo participe e entenda a realidade a qual está inserido. Segundo Azambuja (2012, p. 188),

Para o ensino de Geografia o trabalho de campo é um momento ou uma atividade de pesquisa. O tema em estudo e o lugar que está sendo objeto de estudo é

elemento foco para as investigações programadas. O aluno vai a campo com o olhar e a mente de estudante para observar paisagens e espaços geográficos, entrevistar ou conversar com pessoas e coletar dados e informações a partir das suas referências conceituais e de vida.

Fazer esse tipo de prática com os alunos nas escolas é uma forma de sair daquele modo tradicional do ensino, o qual são feitas aulas expositivas, sem diálogo, seguindo totalmente o livro didático, como se ele fosse a “bíblia” do professor, sendo tomado como um instrumento único do saber pedagógico. Por isso, o trabalho de campo também adquire importância no processo de ensino e aprendizagem, e, de acordo com Castrogiovanni (2015, p. 47), ele vem sendo “um caminho a mais na superação do método tradicional de ensino, principalmente no qual ainda são reproduzidos os conteúdos dos livros didáticos sem uma verdadeira problematização das competências envolvidas”.

É importante destacar o papel do trabalho de campo no ensino de Geografia. Essa atividade não é somente um momento de lazer e diversão. É um momento de troca de saberes entre ciência e o conhecimento prévio dos alunos. É um momento de pensar, refletir e criticar o mundo o qual o ser humano pertence. Segundo Castrogiovanni (2015, p. 42)

O trabalho de campo jamais pode ser entendido como sendo apenas uma atividade de lazer/recreação. Isso elimina expressões tais como “passeios” e “excursão” a ela atribuída. Mais que um recurso de aprendizagem, as ações que envolvem os trabalhos de campo são, essencialmente, parte dos processos de ensino e de aprendizagem, tanto na Geografia quanto na História e nos demais campos de conhecimento.

É nesse sentido que esta metodologia se torna tão importante e eficaz no que diz respeito ao crescimento dos saberes geográficos dos alunos. É na atividade de campo, por exemplo, que é possível aprender aspectos que dificilmente seriam vislumbrados em gabinete ou sala de aula, entre eles, a real integração entre os elementos naturais e sociais presentes no espaço geográfico de maneira não fragmentada (CASTROGIOVANNI, 2015).

Nesse sentido, levar o aluno ao campo seria apenas uma das etapas do trabalho, e Hissa e Oliveira (2004, p.38) explicam que “a ida ao campo não significa, apenas, o movimento na direção do que pode ser descrito. Trata-se do movimento na direção do que necessita ser interpretado, representado”, ou seja, além da observação, é imprescindível que o docente instigue a curiosidade dos alunos, resultando em debates sobre as razões da realização do trabalho, bem como contribuir para melhor compreensão do conteúdo a ser estudado.

Voltando à questão do ensino tradicional, que não estimula o diálogo, a problematização e o envolvimento dos alunos, em que muitas vezes prevalece a utilização do livro didático como único instrumento de apoio nas aulas, de certa forma, causa um “distanciamento” entre a teoria e os alunos. Por exemplo, o livro mostra fatos, acontecimentos

e paisagens de outros lugares que não fazem parte da realidade do público escolar, por isso, é comum ouvir dos alunos frases do tipo: “O que isso vai mudar na minha vida?”, “Porque eu devo estudar isso? Eu nunca irei lá mesmo”, “Geografia é só decoreba!” ou “Eu nunca irei usar isso durante minha vida”. De acordo com Bachelli (2014, p. 208),

Na atual lógica da sociedade o espaço precisa ser visto como uma produção social. Deve-se considerar a dinâmica da produção deste espaço inclusive ajudando o aluno a estabelecer relações entre sociedade e natureza, dando sentido do porquê estudar Geografia e seu objeto de análise, o espaço.

Percebe-se, então, o quanto é importante a adoção de formas e estratégias didáticas para aproximar o conhecimento científico dos discentes, e o trabalho de campo é um instrumento muito interessante, pois, um dos principais objetivos é fazer com que a teoria vista em sala de aula se torne significativa e faça sentido para os alunos. O olhar geográfico do aluno pode ser estimulado ao comparar diferentes espaços e escalas de análise, possibilitando a superação da falsa dicotomia existente entre o local e o global, indo além do senso comum da ordenação concêntrica dos conteúdos geográficos, gerador de um discurso meramente descritivo do espaço geográfico (CASTELLAR e VILHENA, 2010).

De acordo com Silva e Hagat (2015, p. 198), “o trabalho de campo é esse momento de estabelecer diálogos sobre o espaço em estudo em que se depreendem os processos naturais e sociais de uma Geografia que se faz viva pelo movimento das culturas.” Ou seja, essa metodologia mostra para os alunos o quanto a Geografia se faz presente no cotidiano, fazendo com que esses estudantes conheçam a rede de relações que os cercam. Isso proporcionará a eles o sentimento de pertencimento aquele local o qual estão inseridos, além de também se sentirem parte do processo de constituição do espaço. Dessa forma, o trabalho de campo se torna uma das ferramentas essenciais para o ensino de Geografia nas escolas.

DO IDEAL AO POSSÍVEL: A REALIZADE DOS PROFESSORES

A partir do levantamento teórico utilizado para reforçar a discussão acerca do tema, observa-se a importância do trabalho de campo com os alunos. Nesse sentido, foram realizadas entrevistas com os professores da disciplina de Geografia do ensino médio na rede pública estadual de Jataí, a fim de saber se o trabalho de campo é utilizado nas aulas como metodologia para o ensino de Geografia nessas instituições.

As entrevistas foram feitas com os professores dos colégios que possuem o ensino médio regular, ou seja, naqueles que não são de período integral. Os colégios em tempo integral foram retirados, pois, devido as suas características de maior tempo e execução de projetos, destoam dos demais. Sendo assim, a entrevista com os professores foi aplicada em 6 instituições.

Os colégios selecionados foram os seguintes: Colégio da Polícia Militar de Goiás Nestório Ribeiro, Colégio Estadual Marcondes de Godoy, Colégio Estadual Serafim de Carvalho, Colégio Estadual Alcântara de Carvalho, Colégio Estadual Wahsington Barros e Colégio Estadual Frei Domingos. É importante ressaltar que, apesar do Colégio Militar também possuir uma dinâmica diferenciada dos outros, o período de aulas é de apenas um turno, por isso, foi mantida essa instituição na pesquisa.

Essa atividade foi em forma de entrevista semiestruturada, a qual se aproxima mais de um diálogo. O roteiro foi planejado em quatro partes, sendo elas: 1ª) perfil do participante, contando com os dados do entrevistado; 2ª) perguntas sobre a realização do trabalho de campo (caso o professor realize); 3ª) perguntas sobre a não realização de trabalhos de campo (caso o professor não realize); 4ª) perguntas acerca da importância atribuída às atividades de trabalho de campo e seus desafios (essa parte foi utilizada para ambos – aqueles que realizam ou não).

A primeira parte do roteiro da entrevista contou com informações sobre o perfil do participante, pois, é importante conhecer os entrevistados. A partir dos dados coletados, obtiveram-se os seguintes resultados: Os professores possuem idade entre 27 e 59 anos. Quanto ao tempo de atuação como professor, os entrevistados estão entre 3 a 23 anos de experiência profissional.

Sobre a formação acadêmica, todos possuem graduação em Geografia. Dentre os 6 entrevistados, 5 deles possuem pós-graduação em cursos de especialização, sendo eles, Psicopedagogia e Inclusão, Formação Socioeconômica do Brasil, Ecoturismo, Ensino e Aprendizagem em Geografia e Economia. Em cursos de mestrado, 2 professores fizeram na área de Geografia e apenas 1 fez na área da Educação. Os outros 3 não fizeram mestrado.

A segunda parte incluía perguntas voltadas à prática dessa atividade de campo no ensino de Geografia. A primeira questão buscou saber quantas vezes ao ano os professores costumam realizar o trabalho de campo, e todos os entrevistados responderam que é de uma a duas vezes.

Em seguida, foram questionados quais lugares costumam ir quando aplicam essa metodologia, e praticamente a maioria dos professores responderam que vão à locais o mais próximo possível da escola, visto que, para sair da instituição é necessário passar por processos burocráticos, questões financeiras e autorização dos pais. Por isso que preferem esses lugares próximos, por exemplo, ir até a quadra do colégio e observar a paisagem – no caso dos colégios Washington Barros e Alcântara de Carvalho, pois estes localizam-se em regiões periféricas e isso fornece uma visão melhor da “parte alta” da cidade – ou dar uma volta no quarteirão do colégio para observarem as questões urbanas.

Quatro dos seis professores disseram que além de ir a locais próximos, já foram em localidades distantes, porém dentro do município de Jataí, e, também, a outras cidades, como por exemplo, Goiânia, Rio Verde e Cidade de Goiás. Sobre a preparação

dos alunos para irem às atividades à campo, observou que todos os professores fazem uma breve explicação do conteúdo, em seguida, fazem orientações acerca do que levar para a atividade, e ressaltam os objetivos do trabalho de campo para que os alunos vejam que não é um passeio, e sim, um momento de enriquecimento da aprendizagem.

Quando questionados sobre se o colégio onde trabalham possibilita o diálogo interdisciplinar para realizarem o trabalho de campo, todos disseram que sim, e que há sempre interação entre as outras disciplinas.

As últimas perguntas que constavam nessa parte do roteiro da entrevista eram sobre o interesse dos alunos acerca desse tipo de atividade, quais conteúdos eles acreditam que poderiam ser utilizados durante o trabalho de campo, se utilizam algum tipo de material de apoio, qual o meio de avaliação e se eles utilizam esse trabalho como introdução ou reforço do conteúdo visto em sala de aula.

Os professores responderam que os alunos se interessam bastante com esse tipo de atividade, visto que, para eles, sair das quatro paredes da sala de aula é uma “novidade”. Os docentes também comentaram que essa atividade tem dado bons resultados no que diz respeito à aprendizagem dos alunos.

Em relação aos conteúdos que poderiam ser utilizados durante o trabalho de campo, praticamente todos responderam que, como a Geografia é muito ampla, daria para trabalhar vários conteúdos. Os principais que eles citaram foram sobre o domínio morfoclimático do Cerrado, a questão socioambiental dentro da cidade, a urbanização e segregação socioespacial, o clima e as diferentes paisagens do município.

Sobre a utilização de algum material de apoio, os entrevistados disseram que, embora tenham dificuldades para encontrar pesquisas regionais que possam ser vistas com os alunos, geralmente eles usam multimídias como, por exemplo, vídeos e documentários, também mapas da região. Os professores apontaram que é importante usar materiais que tenham uma linguagem acessível para os alunos.

Quanto ao meio de avaliação, todos disseram que depende muito das características das turmas, por isso, avaliam de forma diversificada, usando debates, relatórios, seminários e provas. Questionados se eles utilizam esse trabalho como introdução ou reforço do conteúdo visto em sala de aula, afirmaram que usam como reforço e citaram que é uma forma dos alunos compreenderem o conteúdo de modo que se sintam parte dele, já que essa atividade tem como objetivo aproximá-los da teoria.

A terceira parte do roteiro eram questões direcionadas aos professores que não aplicavam essa metodologia no ensino de Geografia, e, como todos os entrevistados utilizam o trabalho de campo, não foi preciso usar essa parte do roteiro.

A quarta e última parte do roteiro da entrevista eram perguntas acerca da importância atribuída às atividades de trabalho de campo. Nessa etapa, os professores responderam o que é o trabalho de campo para eles, se acreditam que essa seja uma metodologia importante para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos na

disciplina de Geografia, sobre as dificuldades para a realização do trabalho de campo no colégio que trabalham e, para encerrar, se quando fizeram graduação, os docentes costumavam fazer esse tipo de atividade, se lembram dos objetivos das aulas e se foram alcançados, e se essas aulas os influenciaram para que hoje pudessem realizar a mesma no exercício da docência.

Em relação à primeira pergunta, sobre o que é o trabalho de campo, os professores responderam que é uma prática que vai além das quatro paredes da sala de aula, que busca interagir com o próprio conhecimento e não ficar somente “à mercê” do livro didático. Ressaltaram também que é o uso de um ambiente educacional diferenciado o qual, é uma práxis que permite que os alunos relacionem a teoria com a prática.

Quando questionados se acreditam que essa seja uma metodologia importante para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos na disciplina de Geografia, todos afirmaram que é uma prática essencial, visto que, na escola são formados cidadãos para o mundo, por isso que é importante que os alunos conheçam o seu próprio lugar e qual sua relação com outros lugares.

No momento em que foram questionados se encontram dificuldades para a realização do trabalho de campo, os seis professores entrevistados disseram várias adversidades que, muitas vezes, impedem que seja utilizada essa metodologia. Dentre essas dificuldades, eles citaram questões burocráticas, reuniões com os pais, falta de estrutura e de incentivo de professores de outras disciplinas para fazer essa atividade interdisciplinar, número reduzido de aulas de Geografia por semana e falta de interesse por parte da direção escolar devido ao fato de priorizarem a educação tradicional dentro da sala de aula.

Por serem instituições públicas da rede estadual, todos os professores entrevistados citaram sobre a questão da falta de recursos financeiros, visto que, não há verba do governo que seja suficiente para que possa ser destinada para esse tipo de atividade, e, além disso, os professores ressaltaram que é proibido pedir dinheiro para os alunos. É importante lembrar que isso não ocorre no Colégio Militar, visto que, apesar de ser considerado “do Estado”, é conveniado com a Polícia Militar, sendo cobrada uma taxa de mensalidade. Ou seja, diferentemente dos outros cinco colégios, este possui mais recursos financeiros, fazendo com que atividades como o trabalho de campo não sejam afetadas com tantas adversidades, principalmente no que diz respeito às financeiras.

Para encerrar o roteiro da entrevista, foram questionados se quando fizeram graduação, os docentes costumavam fazer esse tipo de atividade, se lembram dos objetivos das aulas e se foram alcançados, e se essas aulas os influenciaram para que hoje pudessem realizar a mesma no exercício da docência. Os professores responderam que fizeram atividades à campo, pelo menos três, durante a graduação. Disseram que a partir dessas aulas, puderam perceber o quanto é importante colocar em prática a teoria vista em sala de aula, por isso, nos dias de hoje no exercício da docência, sentem incentivados

a utilizarem essa metodologia com os alunos nos colégios, mas, enfatizaram que infelizmente é algo pouco utilizado devido às dificuldades encontradas.

Nesse sentido, após a análise dos dados, observa-se que existe divergências quanto a algumas respostas de alguns professores. Mesmo afirmando que costuma utilizar o trabalho de campo de uma a duas vezes por semana, quando perguntado onde, as respostas foram vagas, como possibilidades e não como sido realizado.

Quando perguntado sobre a participação de forma interdisciplinar, todos disseram que é uma prática, mas quando consultado sobre os desafios, esse foi um dos principais argumentos desafiador.

Assim, conclui-se que os professores sabem da importância do trabalho de campo, conhecem as estratégias que são essenciais para ser realizado, propõe locais que poderiam contribuir com a aprendizagem dos alunos em sua cidade, mas devido a alguns desafios, relatados anteriormente, raramente tem oportunizado essa prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As mudanças de paradigma metodológico na ciência geográfica e no ensino de Geografia resultaram em transformações no que diz respeito às estratégias didáticas e metodológicas relacionadas à disciplina de Geografia nas escolas.

O uso do trabalho de campo tem se tornado uma das ferramentas de suma importância no processo de ensino e aprendizagem dos indivíduos. Conforme Azambuja (2012, p. 194), “esse é o caminho da Geografia Escolar, empenhada com a finalidade em fazer os alunos estudantes entenderem o seu lugar e os outros lugares para que cada um entenda-se sujeito das suas ações”.

Nesse sentido, a aproximação da realidade é essencial para que os conteúdos possam ser significativos para os alunos, fazendo com que eles percebam que a Geografia está presente a todo o momento em nosso cotidiano. E nesse momento tem-se a quebra do estereótipo de que a “Geografia é só memorização”. Com o trabalho de campo, é possível reconhecer na leitura das paisagens a possibilidade de ampliar o processo de ensino-aprendizagem para além da sala de aula.

Os alunos não são indivíduos que possuem uma “caixa vazia” no lugar do cérebro, muito pelo contrário, eles são dotados de conhecimentos prévios que é uma grande fonte de riqueza para que os professores sejam mediadores e consigam fazer com que vejam o mundo de forma crítica e reflexiva sendo capazes de desenvolverem sua própria autonomia de pensamento e prática cidadã, ultrapassando o senso comum.

A entrevista semiestruturada feita com os professores de colégios de ensino médio da rede pública estadual de Jataí/GO possibilitou um diálogo com maior interação, tendo a possibilidade de conhecê-los e saber suas perspectivas, dificuldades e resultados acerca dessa metodologia no ensino de Geografia. Diante disso, sugere-se, em

futuras pesquisas, voltar a esses colégios e realizar novamente entrevistas com esses professores para saber como é a execução dos trabalhos de campo.

Para concluir, a prática do trabalho de campo no ensino de Geografia proporciona aos alunos muito mais do que conhecimentos científicos. Possibilita conhecimentos sobre respeito e humanidade, sobre as diversidades, as culturas, as desigualdades sociais, a política, a economia e a natureza. Oportuniza o desenvolvimento do entendimento quanto a aspectos socioambientais. Faz com que possam ver que tudo o que se faz, pode gerar impactos positivos ou negativos no meio o qual estão inseridos e que os lugares estão interligados.

Quando os “óculos da Geografia” são colocados nos alunos durante essa prática, fazendo com que eles possam enxergar a paisagem visível e invisível a qual observam e dificilmente esquecerão o que aprenderam e poderão levar esses conhecimentos para a vida de forma significativa.

REFERÊNCIAS

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Geosul**, Florianópolis, v. 27, n. 54, p 181-195, jul./dez. 2012.

BACHELLI, Davi. A potencialidade do trabalho de campo no ensino de Geografia: a cidade e o urbano. IN: CASTELLAR, Sonia Vanzella. (org.). **Geografia Escolar: contextualizando a sala de aula**. Curitiba, PR: CRV, 2014. p. 205 – 216.

CASTELLAR, Sonia Vanzella; VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia**. São Paulo: Cengage Learning, 2010.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Movimentos dentro e fora da sala de aula: o trabalho de campo. IN: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. [et. al.] orgs. **Movimentos no ensinar Geografia: rompendo rotações**. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 41 – 54.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Subir aos sótãos para descobrir a Geografia. IN: MARTINS. Rosa Elisabete Militz Wypczynski; TONINI, Ivaine Maria; GOULART, Ligia Beatriz. (orgs). **Ensino de Geografia no Contemporâneo: experiências e desafios**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2014. p. 85 – 101.

HISSA, Cássio Eduardo Viana; OLIVEIRA, Janete Regina de. O trabalho de campo: reflexões sobre a tradição geográfica. **Boletim Goiano de Geografia**. Goiânia, v. 24, n. 1-2, p. 31-41, jan./dez., 2004.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

A ESCALA GEOGRÁFICA E CARTOGRÁFICA: COMPLEMENTO OU CONFUSÃO? ANÁLISE DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE JATAÍ (GO)

Francisco Tomaz de Moura Júnior

Discente do curso de pós-graduação em Geografia, nível mestrado,
da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí.
fthomaz-junior@hotmail.com.

Suzana Ribeiro Lima Oliveira

Doutora em Geografia pelo IESA/UFG/Goiânia.
Docente dos cursos de graduação e pós-graduação em
Geografia da UFG/Regional Jataí.
suzanarili@yahoo.com.br.

Resumo: O presente trabalho constitui-se em parte de uma pesquisa desenvolvida no curso de Geografia da Universidade Federal de Goiás/Regional Jataí. Seu escopo consistia em compreender como os alunos, ao final da educação básica, construíam a diferenciação entre os conceitos de escala geográfica e cartográfica. Para isso, realizou-se uma análise da literatura sobre a temática, em seguida desenvolveu um questionário aplicado a 142 alunos de quatro escolas estaduais do município de Jataí (GO), em que, após a realização da análise, notou-se uma dificuldade da maioria dos estudantes em diferenciar tais conceitos.

Palavras-chave: Escala geográfica. Escala cartográfica. Ensino de Geografia

INTRODUÇÃO

Em Geografia, um dos conceitos mais significativo, ao lado de outros como – espaço geográfico, lugar, território, paisagem e região –, é a escala geográfica de análise a ser considerada, pois o espaço geográfico é imenso, planetário. O que dele ou nele estudar, por sua vez, é uma eleição do pesquisador que, mobilizando seu conhecimento teórico-conceitual e metodológico, opta por uma dentre várias possibilidades para recortar determinada extensão territorial que dê coerência ao fenômeno analisado (CALLAI, 2014).

Assim, tendo como pressuposto que a Geografia escolar deve conduzir os alunos a responder questões como: “onde?” e “por que aí?” (FOUCHER, 1989) é que se intensifica a importância dessa reflexão no ensino de Geografia. A primeira questão comporta a ideia de localização, onde ocorre o fenômeno, enquanto a segunda, um entendimento do processo, indicando os fatores que contribuem para que determinado fenômeno se expresse daquela forma naquele espaço.

Elenca-se ainda uma terceira questão: “como é esse lugar?”, cujo intuito é aprofundar a compreensão do lugar e seus elementos particulares que, aliado a outros de natureza mais geral, contribuem para a materialização das formas no espaço geográfico (CAVALCANTI, 2012).

Essas três questões, direcionam a leitura geográfica para uma análise que considere os fatos em diferentes escalas, evidenciando as relações, conexões e contradições da totalidade do espaço. Tal visão geográfica do espaço é que se almeja que os alunos da educação básica construam ao longo de sua formação.

Todavia, na contramão disso, tem-se o fato de que, ao longo dos anos, foi e é dada pouca ênfase ao conceito de escala geográfica, quase sempre, tratado de maneira indistinta ou de forma confusa, associado à escala cartográfica (CASTRO, 2014), dificultando sua apropriação pelo aluno na educação básica.

A ESCALA GEOGRÁFICA E A ESCALA CARTOGRÁFICA: UMA DISTINÇÃO NECESSÁRIA

A Geografia, apesar das divergências ainda hoje existentes, define seu interesse de pesquisa de forma mais concisa, a partir da década de 1970, quando adota o espaço geográfico como objeto.

Esse espaço, cabe ressaltar, é plural e fértil, pois, não existindo sociedade fora do espaço, nem ser humano que não seja social, abarca uma quantidade inimaginável de relações que se projetam e se materializam em diferentes locais, sendo necessário compreender a forma como esses diferentes locais se articulam e estabelecem relações.

Por isso,

Em Geografia, uma das questões mais significativas ao tratar do que estudar diz respeito à escala de análise que será considerada. Ao estudar o espaço geográfico, a delimitação do mesmo é um passo necessário, pois o espaço é imenso, planetário, mundial. O que dele ou nele estudar? Para dar conta da delimitação deve-se fazer a referência à escala social [e geográfica] de análise, que, em seus vários níveis, encaminha a recortes que elegem determinada extensão territorial (CALLAI, 2014, p. 71).

Dessa forma, a ciência geográfica faz uso de importantes recursos como as representações gráficas, especialmente o mapa, e de recursos analítico-conceituais como o de escala geográfica, sendo este capaz de conferir visibilidade a fenômenos que a um primeiro olhar são tidos como naturais e/ou naturalizados (CASTRO, 1992).

As representações gráficas, com destaque ao mapa e sua escala cartográfica, correspondem a uma série de relações de proporção matemática entre o objeto representado e a superfície da Terra, convertendo em um plano bidimensional uma superfície tridimensional. Ressalta-se, porém, que mais importante que o elemento técnico,

a construção do mapa obedece a uma ordem ideológica e política, representando a visão de mundo de uma sociedade que é histórica e geograficamente determinada (LACOSTE, 2012).

Outro ponto de especial importância à Cartografia diz respeito à precisão: os objetos representados devem ser expressos com a maior fidedignidade possível a fim de fornecerem subsídios às decisões tomadas pelos sujeitos. Entretanto, tal fato incorre numa impossibilidade natural: a total correspondência de uma superfície tridimensional num plano bidimensional.

Visando solucionar esse problema, os cartógrafos desenvolveram as projeções cartográficas, ou seja, maneiras pelas quais se minimizam as referidas distorções, estando às projeções sempre associada a uma escala cartográfica específica. Esta, por sua vez, pode ser definida como “uma fração [matemática] que indica a relação entre as medidas do real e aquelas de sua representação gráfica” (CASTRO, 2000, p. 117). Assim, “para os cartógrafos, a escala indica quanto os comprimentos foram reduzidos do terreno para o mapa. Ela expressa uma proporção existente entre essas duas ordens de medida” (ALMEIDA, 2009, p. 91).

Nota-se aqui, o fato de a Geografia recorrer à Cartografia em busca de seu conceito de escala. Isso se deve ao fato de que, em sua gênese, a primeira não possuía um conceito próprio de escala, adotando o conceito da segunda, uma vez que, naquele momento, satisfazia todas as necessidades empíricas dos geógrafos. Tal fato, todavia, dificultou a problematização e desenvolvimento do conceito de escala próprio à ciência geográfica (CASTRO, 2000).

Essa associação, pautada no objetivismo geométrico satisfaz durante um longo período o empirismo geográfico, tendo como consequência a junção de elementos que, em sua natureza, são independentes como níveis de análise e conceituação com a noção cartográfica de escala, gerando dificuldades ao entendimento e no uso de qualificativos “grande” e “pequeno” para designar superfícies com dimensões inversas àqueles (CASTRO, 2000).

Então, o que se coloca em questão é a confusão entre o raciocínio matemático da escala cartográfica e um raciocínio geográfico, em que, o conceito de escala geográfica é um importante elemento. Assim, ressalta-se que os dois conceitos se apresentam de forma inversa, pois, o primeiro trabalha com a ideia de extensão/distância, pautado numa fração matemática, enquanto que o segundo trata da superfície de ocorrência do fenômeno e as relações/conexões que ele possui com outros locais.

Pode-se verificar que a relação das escalas cartográfica e geográfica é inversamente proporcional, ou seja, quanto maior for a área compreendida por um fenômeno, menor deverá ser a escala cartográfica adequada para sua representação e quanto menor for a área de ocorrência de um fenômeno, maior deverá ser a escala cartográfica necessária para sua representação (MARQUES e GALO, 2008/2009, p. 49).

Observa-se o exemplo do deslocamento das placas tectônicas que, cartograficamente deve ser representado numa escala pequena, pois o mapa deverá abarcar todos os continentes; já numa perspectiva geográfica, o mesmo fenômeno é apreendido numa escala grande, pois contempla uma grande área, sendo um fenômeno planetário.

A escala geográfica, por sua vez, que, mesmo não sendo um conceito novo, foi problematizado apenas a partir da década de 1970 com o movimento de renovação da Geografia, especialmente, com a publicação do livro “Geografia – isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra” de Yves Lacoste (2012).

No livro, o autor define a escala geográfica como ordens de grandezas, num total de sete, indo desde o local até o global (LACOSTE, 2012). Essa concepção, entretanto, ainda muito associada à Cartografia, nela, percebe-se a existência de uma hierarquia entre as ordens de grandezas, de modo que, “são estabelecidos, empiricamente, espaços prévios de análise e de concepção, mapeáveis segundo critérios amplamente conhecidos e recortados a partir de fenômenos tradicionalmente estudados na Geografia” (CASTRO, 2000, p. 122). Reproduz-se a concepção do conceito de escala geográfica como uma medida de área da superfície terrestre.

Nesse sentido,

A escala cartográfica exprime a representação do espaço como “forma geométrica”, enquanto a escala que poderíamos e, sob muitos aspectos, deveríamos qualificar de geográfica, exprime a representação da relação que as sociedades mantêm com esta “forma geométrica” (RACINE, RAFFESTIN e RUFFY, 1983, p. 124).

Logo, a escala cartográfica está voltada para o número de vezes que o mundo ou parte dele foi reduzido para que fosse representado no mapa com vistas à adoção de uma simbologia adequada a apresentação do tema; enquanto que, a escala geográfica tem suas preocupações com a área de abrangência que deve ser trabalhada para o estudo correto de um fenômeno qualquer (MARQUES e GALO, 2008/2009), sendo ambas imprescindíveis para a constituição de um raciocínio geográfico.

Para tanto, entende-se no presente trabalho a escala cartográfica como uma relação matemática de proporção responsável por mediar à representação de um objeto real, ou seja, tridimensional, num plano que é bidimensional (ALMEIDA, 2009).

A escala geográfica, por sua vez, é entendida num duplo movimento: como instância material de reprodução do capital, proveniente de sua reprodução e diferenciação pelo espaço geográfico (MELAZZO e CASTRO, 2007); e como um artifício teórico-conceitual capaz de tornar visíveis os diferentes fenômenos que ocorrem no espaço geográfico, suas relações e conexões (CASTRO, 2014).

Dessa forma, a escala geográfica passa a ser entendida como uma construção social, coletiva, contraditória, não linear e conflituosa, perpassando a atuação dos diversos

agentes, seus interesses e *modus operandi* em meio a um intenso jogo de relações de poder e saber, articulada a teoria de desenvolvimento desigual e combinado (SMITH, 1988). E como artifício teórico-conceitual correspondente às formas de apreensão das contradições do capital manifestas no espaço geográfico.

Com isso,

As escalas deixam de ser uma noção cartográfica ou um conceito operacional que dá conta dos limites entre espaços diferenciados e fragmentados (como em um mosaico) e passa a ser um conceito integrado a uma teoria (a do desenvolvimento desigual) que procura dar coerência à produção do espaço em diferentes níveis, entendendo-o sempre como espaço organizado e hierarquizado (MELAZZO e CASTRO, 2007, p. 139).

Desse modo, é notável que, apesar da proximidade entre os conceitos de escalas, cartográfica e geográfica, e, quase sempre, estarem juntos em prol de um raciocínio geográfico, são distintos, devendo-se evitar a tomada um pelo outro sob pena de incorrer em erros conceituais e de análise, prejudicando a visão e o entendimento dos fenômenos espaciais.

METODOLOGIA

A partir das leituras dos textos acadêmicos que versam sobre a temática elaborou-se um questionário que foi aplicado a nove 3º anos do Ensino Médio, distribuído por quatro colégios da rede estadual de ensino do município de Jataí (GO).

A opção pelo questionário se deve ao fato de constituir um importante recurso quali-quantitativo, um instrumento de pesquisa capaz de coletar dados, composto por uma série de perguntas ordenadas, devendo ser respondidas por escrito e sem a participação do pesquisador (LAKATOS e MARCONI, 2003).

O escopo do questionário, portanto, residia em gerar dados que possibilitassem identificar os saberes que o alunado tinha sobre a temática. Assim, para realizar sua análise, apresentando-os de forma sintética, elencamos algumas categorias que permitiram ser apresentadas em forma gráfica, sendo elas: Totalmente satisfatório, Satisfatório, Parcialmente satisfatório, Insatisfatório e Não respondeu.

Essa classificação foi pensada a partir da análise questão por questão de todos os questionários, em que, estabeleceu respostas de referências (apresentadas na Tabela 1), a partir das respostas dos alunos, sem, contudo, ser algo engessado.

O questionário foi respondido por um total de 142 alunos com idades, majoritariamente, entre 17 e 19 anos, sendo, 59 homens e 83 mulheres. Desse quantitativo, 54% dos alunos declararam exercer algum tipo de trabalho, alternando com a jornada escolar, especialmente, em período noturno.

Tabela 1 – Respostas de referência do questionário

Questões	Respostas de referência
1) O que é escala geográfica?	A escala geográfica consiste num artifício teórico que permite entender a extensão de ocorrência dos fenômenos.
2) O que é escala cartográfica?	É uma relação matemática de proporção que permite representar objetos tridimensionais em superfícies bidimensionais.
3) Complete o texto com as palavras do quadro.	Cartográfica; Geométrica; Cartografia; Geográfica; Espacial; Sociedade.
4) Quais relações escalares ou níveis escalares trata o texto?	Global/local.

Fonte: MOURA JR, F. T., 2018.

Destaca-se aqui, os sujeitos da relação escolar, professor e aluno, como construções históricas e geográficas que, ao estabelecerem relações sociais criam espacialidades, percepções, lugares, territorializam e desterritorializa, devendo os conceitos ser recontextualizados pela Geografia escolar a fim de que, se possa construir com os alunos uma relação que almeje a cidadania, que os prepare para a inserção efetiva no mercado de trabalho e o convívio social (CAVALCANTI, 2012).

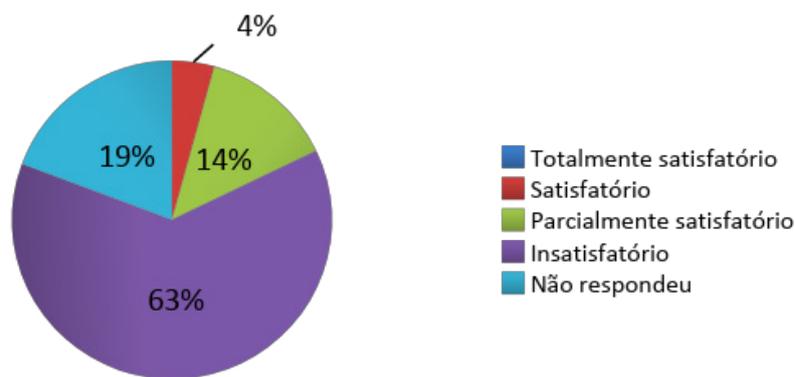
RESULTADOS E DISCUSSÕES

Sobre o questionário, especificamente sobre a diferenciação entre os conceitos de escala geográfica e cartográfica, tem-se a primeira e segunda questão, cujo objetivo era levar os alunos a conceituar ambas as escalas, sendo um indicativo de sua capacidade de distinção conceitual.

Na primeira questão (Figura 1), os alunos, majoritariamente, tiveram um desempenho considerado “Insatisfatório”, não havendo nenhuma resposta que fosse “Totalmente satisfatória” e apenas 4% dos alunos tiveram o desempenho “Satisfatório”, isso se deu pelo fato de suas respostas estarem associadas a ideias de “relação de proporção”, “mapa”, “coordenadas geográficas”, elementos ligados à Cartografia.

Entretanto, destaca-se dentro das respostas tidas como “Satisfatória” uma, em que, o (a) aluno (a) foi capaz de mobilizar elementos de um raciocínio geográfico: “determina o espaço analisado, local, regional ou global. Mostra até onde um fenômeno pode ir: o desmatamento da Amazônia afeta todo o planeta, assim o problema é global”. Nela, o aluno identifica a escala geográfica como a amplitude que o fenômeno ocupa no espaço, errando, todavia, ao atribuir o problema do desmatamento na Amazônia somente a uma escala global, quando suas implicações se dão também no local.

Figura 1 – Classificação das respostas à questão nº 1: a conceituação da escala geográfica



Fonte: MOURA JR, F. T., 2018.

Tal fato reforça a confusão existente entre ambos os conceitos, tanto em âmbito acadêmico como escolar, e relatada pela literatura (CASTRO, 1992, 2000, 2014; MARQUES e GALO, 2008/2009).

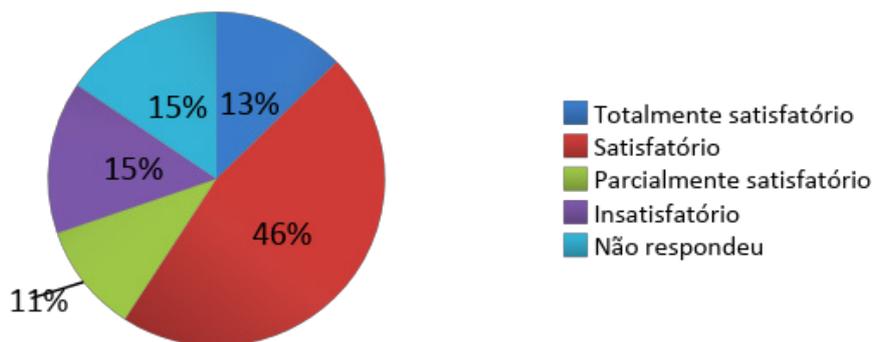
Contrariamente, na segunda questão (Figura 2), cujo intuito era que os alunos expusessem o conceito de escala cartográfica, mais de 50% tiveram o desempenho entre “Totalmente satisfatório” e “Satisfatório” e apenas 15% com desempenho insatisfatório. Destaca-se aqui, uma resposta dada por um (a) aluno (a), em que, coloca: “é a relação matemática entre as dimensões do objeto real e a do desenho que representa numa plana ou mapa. É um dos elementos mais importantes do mapa, juntamente com a orientação e a legenda”.

As questões 3 e 4 eram objetivas, sendo que, na primeira (Figura 3), pedia-se que os alunos completassem um texto que associava o tipo de escala, sua natureza (geométrica/matemática ou espacial/geográfica) e sua ligação aos conteúdos de cartografia ou a “maneira como a sociedade lida com as formas geométricas”.

No gráfico, observa-se que 44% dos alunos assinalaram a alternativa correta, 22% assinalaram a primeira alternativa, novamente ligando o conceito de escala geográfica a uma lógica matemática de proporção.

Desponta-se daí, uma recorrência em associar a escala geográfica com um raciocínio cartográfico, especialmente, de uma cartográfica sistemática, em que, a ideia recorrente no imaginário dos alunos é da relação de escala ($E = d/D$), a qual é usada pelos alunos para calcular distâncias/dimensões de objetos no terreno, sua representação no papel ou a escala do mapa.

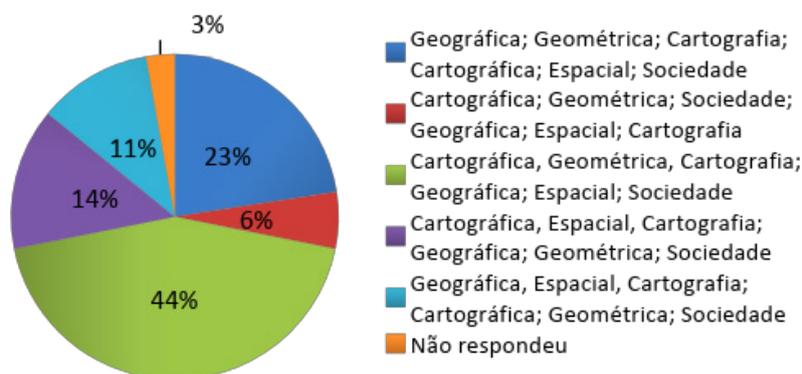
Figura 2 – Classificação das respostas à questão nº 2: a conceituação da escala cartográfica



Fonte: MOURA JR, F. T., 2018.

Uma hipótese razoável para essa associação é devido ao fato de que ao trabalharem os conteúdos de cartografia, os professores não fazem uma distinção entre os tipos de escalas, além de que a escala geográfica aparece tão-somente como conceito, ainda que permeie diversos conteúdos.

Figura 3 – Classificação das respostas à questão nº 3: o tipo de escala e sua natureza



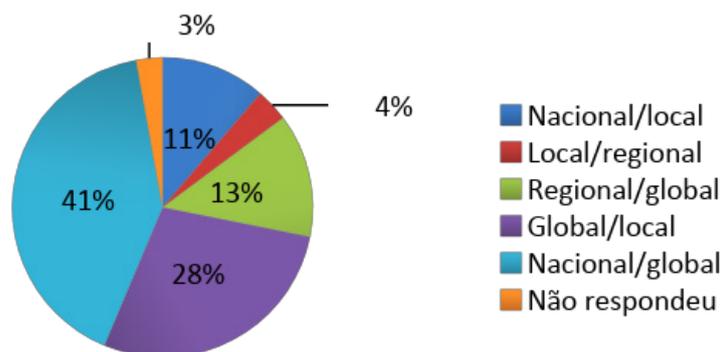
Fonte: MOURA JR, F. T., 2018.

A quarta questão (Figura 4), por sua vez, traz um pequeno texto que versa sobre um modelo de carro idealizado na Califórnia (EUA), financiado por investidores japoneses, sendo o protótipo feito na China e a montagem e comercialização no Brasil, com componentes produzidos em outras áreas do globo como Canadá e Cingapura.

Ao final do texto, coloca-se que tais elementos “estão presentes no nosso dia a dia, seja na forma de nos vestir, ao assistirmos TV, nos deslocamos pela cidade ou ao navegar pela internet. Compõem nosso cotidiano”. Na sequência, pede-se que os alunos assinalem a alternativa que apresenta os dois níveis escalares tratados no texto.

Se na primeira questão os alunos necessitavam conceituar a escala geográfica, agora, precisavam identificar de qual escala se estava tratando, estando presentes nas alternativas diversas relações escalares como global/local e nacional/global, mais assinaladas, por exemplo.

Figura 4 – Classificação das respostas à questão nº 4: a identificação das relações multiescalares



Fonte: MOURA JR, F. T., 2018.

Depreende-se das respostas dos alunos uma dificuldade em reconhecer a escala do local de vivência. Imaginava-se, contudo, no momento de elaboração do questionário, que eles não encontrariam dificuldade em responder corretamente a referida questão, especialmente, por estar associada a conteúdos como “divisão internacional do trabalho”, “globalização”, “fordismo e toyotismo”, em que, quase sempre, se problematizam a relação global/local, sendo pouco abordadas outras relações escalares, como se a globalização e a reconfiguração do capitalismo dissolvesse as escalas regionais e nacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas, tem-se: a) é presente a confusão, relatada na literatura e apresentada aqui a partir dos dados, entre os conceitos de escala geográfica e cartográfica. Além disso, tem-se um estranhamento dos alunos ao responderem o questionário, havendo alunos que dizem desconhecer o que seria a escala geográfica.

Contrariamente, o conceito de escala cartográfica se apresenta como melhor consolidado no conhecimento dos alunos, ao passo que, conseguiram de forma mais satisfatória conceitua-lo e mobilizá-lo.

Soma-se a isso, a dificuldade dos alunos em identificar as relações escalares entre a esfera do global e do local. Tal dificuldade era esperada em relações escalares entre esferas menos abordadas como regional/global e/ou nacional/local, por exemplo.

Esboça-se a tudo isso, uma fragilidade no aluno frente a sua inserção na realidade, uma vez que, a Geografia e seu ensino, são importantes artifícios na compreensão da realidade, suas desigualdades e confluência de elementos, endógenos e exógenos, materializados na paisagem.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. D. **Do desenho ao mapa: iniciação cartográfica na escola**. 4ª. ed. São Paulo: Contexto, 2009.
- CALLAI, H. C. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 11ª. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014. Cap. 2, p. 71-114.
- CASTRO, I. E. Análise geográfica e o problema epistemológico da escala. **Anuário do Instituto de Geociências**, São Paulo, v. 15, p. 21-25, 1992.
- CASTRO, I. E. O problema da escala. In: CASTRO, I. E.; GOMES, p. C. C.; CÔRREA, R. L. **Geografia: conceitos e temas**. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000. p. 117-140.
- CASTRO, I. E. Escala e pesquisa na geografia. Problema ou solução? **Espaço Aberto**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 87-100, 2014.
- CAVALCANTI, L. D. S. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.
- FOUCHER, M. Lecionar a Geografia, apesar de tudo. In: VESENTINI, J. W. (Org.). **Geografia e ensino: textos críticos**. Campinas: Papirus, 1989. p. 13-29.
- LACOSTE, Y. **Geografia – isso serve em primeiro lugar para fazer a guerra**. 19ª. ed. Campinas: Papirus, 2012.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- MARQUES, A. J.; GALO, M. D. L. B. T. Escala geográfica e escala cartográfica: distinção necessária. **Boletim de Geografia**, Maringá, v. 26/27, n. 1, p. 47-55, 2008/2009.
- MELAZZO, E. S.; CASTRO, C. A. A escala geográfica: noção, conceito ou teoria? **Terra Livre**, Presidente Prudente, v. 2, n. 29, p. 133-142, ago./dez. 2007.
- RACINE, J. B.; RAFFESTIN, C.; RUFFY, V. Escala e ação, contribuições para uma interpretação do mecanismo de escala na prática da Geografia. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 45, n. 1, p. 123-135, jan./mar. 1983.
- SMITH, N. **Desenvolvimento desigual: natureza, capital e a produção de espaço**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

ANÁLISE DO CONTEÚDO CIDADE E O LIVRO DIDÁTICO

Valdeci Ferreira de Almeida

Resumo: Este trabalho é parte de uma pesquisa qualitativa em andamento, objetivando compreender os desafios do ensino de cidade na Geografia escolar e sua representatividade nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Livro Didático do 7º ano do Ensino Fundamental. A investigação se desenvolveu mediante aos seguintes procedimentos metodológicos: análise bibliográfica e documental acerca da temática trabalhada. Além de enfatizar a potencialidade do conteúdo de cidade para formação do raciocínio geográfico, esta pesquisa demonstra a importância da análise dos conteúdos no livro didático uma vez que este ainda constitui-se no principal recurso pedagógico utilizado pelos professores da rede pública de ensino.

Palavras-chave: Conteúdo cidade, Livro Didático, Parâmetros Curriculares Nacionais.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho versa sobre a análise do conteúdo de cidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e no livro didático Expedições Geográficas do 7º ano do ensino fundamental. Procura-se discutir a importância do livro didático enquanto recurso pedagógico, como o conteúdo cidade está sendo proposto pelos PCN e analisar se o livro em questão segue a mesma lógica de organização e sua potencialidade.

Ressalta-se que o interesse pela temática surge através da disciplina de Estágio supervisionado em geografia III ao trabalhar com os alunos 7º ano do ensino fundamental, o processo de urbanização, industrialização brasileira, população e trabalho e as redes urbanas. Foram conteúdos que possibilitou trabalhar o cotidiano dos alunos relacionando o objeto de estudo ao seu cotidiano, surgindo assim a inquietação de querer investigar como estes conteúdos estão sendo propostos pelo livro didático.

Para tanto, a pesquisa está dividida em quatro etapas, a primeira consiste em uma breve discussão sobre o ensino de Geografia enfatizando o contexto histórico. Na sequência uma análise da contribuição do Livro Didático enquanto recurso pedagógico no processo ensino e aprendizagem. Em um terceiro momento uma abordagem do conteúdo cidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais para verificar como este conteúdo está sendo proposto por este documento, e por fim analisar a potencialidade do conteúdo cidade no livro didático Expedições Geográficas.

Para o desenvolvimento dos objetivos propostos será realizado uma revisão de literatura e documental como subsídios a esta discussão: Cavalcanti (2008, 2013); Carlos

(1996); Callai (2003) e D'Ávila (2008) A análise subsidiada pelos referidos autores possibilita compreender melhor a temática proposta.

O ENSINO DE GEOGRAFIA

A Geografia surge como disciplina acadêmica no século XIX na Alemanha, difundida nos trabalhos de Alexander Von Humboldt e Karl Ritter. Até então o conhecimento geográfico se encontrava disperso, sem um conteúdo unitário. Este quadro começa a mudar a partir do século XIX, porque já tinha um conhecimento mais significativo da superfície terrestre. As grandes navegações, as informações que foram levantadas sobre diversos pontos do globo, e as técnicas cartográficas para representar fenômenos que eram observados e relevante também para navegação são acontecimentos que segundo Moraes (2003) foram importante para a sistematização desta ciência.

Assim como na Europa, no Brasil já ensinava Geografia antes mesmo de se tornar uma disciplina acadêmica, ou seja, ainda não era um conhecimento geográfico científico. Enquanto disciplina acadêmica a Geografia surge no Brasil a partir de 1930, até então esse conhecimento encontrava-se disperso. Esta Geografia que estava sendo ensinada destinava-se a uma pequena parcela da população, cujo os professores eram formados em outras áreas do conhecimento.

Com a abertura dos primeiros cursos de Geografia na Universidade de São Pulo, dá-se início a formação dos primeiros professores de Geografia, com participação de professores da escola francesa no seu desenvolvimento. Outros dois fatores importantes que surgem com a institucionalização da Geografia para Pontuschka; Paganelli e Cacete (2009), é a criação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB). Esses fatores vão dar a Geografia um caráter científico, com pesquisas que foram realizadas com a sistematização de dados estatísticos e impulsionando o desenvolvimento do conhecimento geográfico no Brasil. A partir de então vale ressaltar os primeiros encontros promovidos pela Associação dos Geógrafos Brasileiros para discutir questões inerentes a Geografia e seu ensino.

Nos primeiros anos da Geografia acadêmica no Brasil, começa a se formar os primeiros professores especializados na área, mas no fim do curso os alunos que estavam sendo formados saíam habilitados para ministrar aulas de História e Geografia. Esse é um fato conforme Pontuschka; Paganelli e Cacete (2009) só muda em 1957, quando começa a se produzir trabalhos voltados para a Geografia, nesse processo ocorre o desmembramento dessas ciências, fazendo com que haja vestibular voltado para cada um dos cursos.

Esta Geografia que até então estava sendo ensinada até a década de 1970, pautava-se pela descrição e memorização sem necessidade de reflexão. Esta metodologia de ensino de cunho fragmentária e desconectada da realidade pouco tinha para

se aprender, voltado mais para construção de uma identidade com caráter nacionalista, patriótica carregado de ideologias, do que versar sobre a sociedade e suas contradições.

Com transformação do espaço geográfico sobretudo após as duas grandes guerras mundiais, esta metodologia passa a ser questionada, a Geografia dita tradicional não mais dava conta de explicar essas transformações. Com o fenômeno da mundialização o mundo se apresenta cada vez mais articulado tornando o espaço mais complexo e dinâmico, o estudo fragmentado da realidade não leva a lugar nenhum, uma vez que esta realidade é única.

A Geografia escolar enquanto dimensão deste ensino, tem por objetivo contribuir para a formação do cidadão, pretendendo-se por meio de seus conteúdos sistematizados desenvolver nos alunos o raciocínio geográfico de modo que possa compreender o mundo em que vive. Este é um dos fatores que segundo Cavalcanti (2005) justifica o ensino desta ciência.

O conceito de cidade enquanto conteúdo da Geografia segundo Cavalcanti (2008) é relevante para compreensão da espacialidade contemporânea e para formação do raciocínio geográfico. Permite trabalhar categorias da Geografia como: espaço, paisagem, território, região e lugar, que são imprescindíveis na compreensão do espaço geográfico. A cidade possibilita por meio de seu estudo trabalhar a rua, o bairro, a praça, ou seja, todos os espaços que configura o espaço urbano e que está mais próximo do cotidiano do aluno.

A CONTRIBUIÇÃO DO LIVRO DIDÁTICO ENQUANTO RECURSO PEDAGÓGICO

É de conhecimento que existe no Brasil um descomprometimento com a educação pública por parte dos governos, e uma prova clara é a baixa remuneração dos profissionais que trabalham pela educação, e a precariedade das escolas. Disto isto, o professor não só é mal remunerado como dispõem de poucos ou quase nenhum instrumento pedagógico que auxilie na sua prática em sala de aula.

O livro didático neste contexto, é o material pedagógico mais utilizado na rede pública de ensino. Na falta de outros recursos, este material muitas vezes torna-se um roteiro que norteia o trabalho docente. O uso do livro didático enquanto material de apoio objetivando auxílio ao professor em sala de aula é importante no processo ensino e aprendizagem, o que não pode, e aí D'Ávila (2008, p. 96) nos chama atenção é “[...] depositar, no manual didático, toda a responsabilidade pelo encaminhamento das ações pedagógicas. É preciso autoria nesse processo, tornando-se esse recurso de ensino não como guia, mas como um instrumento de apoio ao professor. Mais um, dentre vários.”

O uso do livro didático enquanto material pedagógico tem sua contribuição, mas somente este como referência torna-se um risco na produção do conhecimento. O professor tem a responsabilidade de fazer uma mediação didática crítica do ponto de

vista dos conteúdos, para não fazer uso do livro como se fosse um roteiro. Neste sentido, D'Ávila (2008, p. 107) deixa claro que “se o professor parte da ideia de que o conhecimento que está no livro é o que vale, se o que está escrito é o que guia a sua ação, ele empresta sua autoridade, de sua autoria a um instrumento que não é ele. O manual escolar fala por através do professor”. As aulas não podem ser pautadas somente no livro didático, o professor que fala através deste material torna-se um reprodutor de informações.

O uso indiscriminado ocorre por parte de professores que já são formados em uma determinada área do conhecimento, mas mesmo com todo conhecimento específico referente a esta área recorre ao livro didático como referência. Este fato ocorre principalmente com professores que se sentem inseguros em relação aos conteúdos e aqueles que atuam em uma determinada área que não é de sua formação.

Os livros que circulam nas escolas são livros escolhidos pelos professores da área, e sua presença deve ser garantida em todas as principais etapas que envolve a escolha deste material. A presença do professor neste processo é primordial por ser este o principal profissional que pode atuar na decisão sobre os conhecimentos que circulam e são produzidos em suas aulas Gonçalves e Melatti, (2017).

Não existe livros didáticos que possa atender as especificidades de cada instituição em um país de dimensão continental como o Brasil, logo concluímos que não existe um livro ideal que resolve os problemas referente a diversidade cultural, política, religiosa e econômica dos alunos. Os livros produzidos são de ordem nacional, ou seja, o mesmo livro que é utilizado na Região Sul, também é utilizado pela Região Norte, e sabemos que há uma diferença em todos os aspectos referente a essas regiões que o livro não consegue abarcar.

Por mas que esse material escolar não consegue atender as demandas de forma satisfatória a todas as instituições, e nem este é o objetivo, ainda assim é um instrumento pedagógico importante e merece todo cuidado na sua escolha e uso. As informações descritas nos livros didáticos são informações pensadas, carregadas de intenções que nem sempre vai ao encontro com a ideia de contribuir para a formação do aluno.

O professor precisa atentar aos conteúdos propostos pelo livro didático para não correr risco de tomar os conteúdos como verdade absoluta e inquestionável. Assim sendo, precisa refletir sobre este material com os alunos e estar constantemente consultando outras fontes para subsidiar suas aulas. Dito isto, o geógrafo precisa atualizar-se para não se tornar obsoleto, em um mundo de mudanças rápidas, neste contexto o livro não pode ser a única fonte.

Todavia, o livro didático bem trabalhado em sala de aula torna-se um recurso importante que pode ser utilizado pelos professores, em que poderá desenvolver atividades pedagógicas criativas e dinâmicas. Contudo, este material jamais deve falar pelo professor que por sua vez precisa ter a maturidade de saber trabalhar este recurso de modo a contribuir de forma ativa na formação dos alunos.

ABORDAGEM DO CONTEÚDO CIDADE NOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

Antes da criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, os currículos escolares eram propostos pelas federações, muitos tinham como modelo a proposta elaborada pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP). Essa coordenadoria consiste em uma equipe liderada por pesquisadores de universidades públicas cujo objetivo era a produção de um currículo para todo estado de São Paulo na década de 1980 (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2009).

Nesse contexto, segundo Pontuschka; Paganelli e Cacete (2009), o Ministério da Educação elabora um documento curricular com o objetivo de ser um referencial comum para formação escolar no Brasil. Assim, é criado em 1988 os Parâmetros Curriculares Nacionais introduzido na educação brasileira servindo de apoio para produção do projeto de educação que cada instituição almeja. Esta proposta trazia objetivos mais gerais de saberes necessários para alunos de qualquer escola em território nacional. No âmbito da Geografia este documento torna-se alvo de algumas críticas de cunho teórico, metodológica e pedagógica.

Na visão dos autores que criaram esta proposta, os Parâmetros Curriculares Nacionais

Foram elaborados procurando, de um lado, respeitar diversidades regionais, culturais, políticas existentes no país e, de outro, considerar a necessidade de construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras. Com isso, pretende-se criar condições, nas escolas, que permitam aos nossos jovens ter acesso ao conjunto de conhecimentos socialmente elaborados e reconhecidos como necessários ao exercício da Cidadania (BRASIL, 1998, p. 5).

Verifica-se que, esta proposta tem como objetivo maior garantir aos alunos do ensino fundamental e médio de Norte a Sul do país conhecimentos necessários para o exercícios da cidadania.

Os PCN por ter objetivos mais gerais para educação brasileira, não especifica detalhadamente os objetivos e conteúdo para cada ano do ensino fundamental. Esta proposta está dividido em sistema de ciclos, totalizando 4 ciclos, destes ciclos será analisado apenas o ciclo 4, que corresponde ao 7º e 8º ano do ensino fundamental.

Dito isto, ao analisar o conteúdo cidade referente ao 7º ano no quarto ciclo dos PCN podemos tentar responder a seguinte indagação, quais são os conteúdos referente a cidade e como estão sendo propostos para estudos? Para este ciclo os PCN propõem que os temas podem aprofundar conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, justificando que nesta fase de maturidade os alunos já compreendem relações mais complexa do espaço geográfico Brasil (1998).

Esta proposta sugere trabalhar em eixos temáticos divididos em vários temas. No eixo 1 propõe trabalhar *a evolução das tecnologias e as novas territorialidades em redes*, para desdobrar este eixo os seguintes temas: *a velocidade e a eficiência dos transportes e da comunicação como novo paradigma da globalização* e também *a globalização e as novas hierarquias urbanas*.

Os PCN refere-se a estes temas como importantes a serem discutidos na atualidade, são temas fundamentais para refletir sobre toda dinâmica da globalização, os novos arranjos espaciais que são construídos e conseqüentemente transformando o espaço geográfico. No tocante ao primeiro tema, este documento além de outras proposições, sugere trabalhar itens referente aos transportes, que está cada vez mais veloz possibilitando maior fluidez de mercadorias, pessoas etc.

Nesse sentido, pode-se trabalhar sobre as redes de transporte em escalas diferentes, de modo que o professor poderá discutir em sala de aula os diferentes tipos de transportes dentro da cidade, enfatizando as políticas públicas no tocante a rede de transporte pública e privada. Construir com os alunos conhecimentos que ajude a pensar toda essa dinâmica que envolve o transporte urbano no seu cotidiano, a importância dessas redes do ponto de vista da fluidez interligando vários lugares do globo.

No âmbito do segundo tema *A Globalização e as Novas Hierarquias Urbanas*, os PCN enfatiza a necessidade de se aprofundar sobre a importância das novas tecnologias e a redefinição do território em decorrência desta. Com o advento dessas tecnologias a comunicação entre pessoas em diversos lugares do globo é quase que instantânea, o mundo vive um tempo mais rápido e os lugares se apresentam cada vez mais interligados.

Mediante análise feita neste documento, constatou que o eixo 3 *modernização, modos de vida e a problemática ambiental*, também propõe uma reflexão sobre conteúdos ligado a dinâmica da cidade. Neste eixo a proposta dos PCN é polemizar o modo de vida atual seja no campo ou cidade ponderando problemas da atualidade decorrente do processo de urbanização e industrialização, discutindo a poluição, o papel das indústrias, o consumo e outros fatores.

Neste eixo os PCN sugere como tema *o processo técnico-econômico, a política e os problemas socioambientais*, poderá ser trabalhado pelo professor, questões energéticas, transportes, habitação, industrialização e a questão agrária, para destacar a importância das técnicas na história humana e o seu desenvolvimento de forma desigual em diferentes nações do globo.

No tema *ambiente urbano, indústria e modo de vida* propõem trabalhar a relação indústria e ambiente urbano, para entender diversos aspectos relacionados a vida urbana. A partir deste tema abre-se um leque de possibilidades para estudar os diversos tipos de indústrias, os problemas ambientais decorrentes, as relações de trabalho, moradia, desemprego, políticas públicas urbanas etc.

Para trabalhar o *Brasil diante das questões ambientais*, dentre outros pontos importantes que podem ser discutidos, os PCN sugere refletir sobre o desenvolvimento desigual que ocorreu no Brasil, enfatizar o contexto histórico ao falar de uma determinada região. Discutir como se deu o processo de industrialização no país, as contradições das cidades brasileiras como a falta de moradia, saneamento básico, saúde, qualidade de vida, ou seja, vários assuntos relacionados aos problemas ambientais urbanos e rurais.

Os temas aqui citados, são amplos, mas que podem ser trabalhados em escala micro de modo que os professores poderão esmiúça-los para discutir com os alunos. Por se tratar de parâmetros nacionais, fica evidente que este documento não sugere conteúdos considerando a diversidade regional ou municipal, mas nas entre linhas enfatiza a importância do professor para trabalhar os conteúdos propostos. Significa dizer que os conteúdos podem ser adequados e trabalhados conforme a realidade de cada escola, o professor vai fazer essa adequação (ou não) mediante as condições de trabalho, sua formação e seu compromisso com a educação.

A POTENCIALIDADE DO CONTEÚDO CIDADE NO LIVRO DIDÁTICO EXPEDIÇÕES GEOGRÁFICAS

A escolha do livro didático foi feito baseado no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), segundo este documento o Livro Didático mais distribuído nos anos finais do Ensino Fundamental para Geografia referente ao ano de 2017 foi a coleção Expedições Geográficas dos autores Melhem Adas e Sergio Adas produzido pela editora Moderna.

Este material está dividido em oito unidades, cada uma com quatro capítulos, totalizando 32 capítulos. Das unidades analisadas será enfatizado neste trabalho a unidade três: *da sociedade agrária para a urbano-industrial* esta é a unidade do livro que mais enfatiza elementos do conteúdo cidade, apresentando o processo de urbanização, redes urbanas e industrialização. Na primeira página do **percurso 9 A urbanização brasileira** o livro faz a seguinte pergunta: o que é urbanização? E a partir daí faz toda uma discussão de forma direta da taxa de urbanização regionais e estaduais, com acréscimo de mapas e gráficos. A urbanização tardia e acelerada, fazendo uma relação dessa urbanização com o êxodo rural e a industrialização.

Ainda neste percurso o livro aponta os fatores como causa da urbanização no Brasil, destacando o processo de industrialização, os problemas no campo referente os baixos salários, falta de assistência médica e alguns fatores naturais como a seca. A expansão dos serviços urbanos, o aumento de empregos e a atração exercida pelas cidades sobre a população rural são também fatores que o livro destaca.

Para discutir o processo de urbanização, o livro didático propõe voltar um pouco na história do Brasil, desde do período colonial passando pelo império até a república

para compreender todo esse processo, e suas fazes. Nesse contexto, o livro enfatiza as principais cidades, complementando com dados referente a cada período.

Para este percurso o livro didático convida o aluno a pesquisar sobre o seu município, e verificar se este data do Período Colonial, Imperial ou do Brasil República. Estudar o município na visão de Callai (2006) é necessário para compreender todos os elementos ali existentes, e uma análise da história do município e do processo de urbanização permite o aluno conhecer mais sobre seu cotidiano.

Para o **percurso 10 Rede, hierarquia e problemas urbanos**, propõe trabalhar com o conceito de rede urbana destacando a importância que assumi a cidade no decorrer da história. Deixa em evidencia também a hierarquia entre cidades e funções que assumem com ênfase nas regiões Sul e Sudeste. Ainda neste percurso faz uma discursão de conurbação com destaque para a cidade de São Paulo e Guarulhos, enfatiza também as regiões metropolitana e a formação de megalópoles. No final deste percurso o livro traz um infográfico bem interessante colocando em evidência os problemas urbanos no Brasil referente a moradia, poluição, esgoto urbano, violência, segregação socioespacial, desigualdade de acesso aos serviços públicos e transporte.

Para este conteúdo o professor pode versar com os alunos sobre a cidade enquanto espaço contraditório, excludente e palco de conflitos, discutindo com os alunos como está sendo a administração de sua cidade, os investimentos em segurança, saúde, transporte, saneamento básico e educação. Ou seja, relacionar o conteúdo com o cotidiano do aluno, valorizando suas experiências do vivido, para formação de sujeito crítico, consciente e ativo.

Percurso 11 A industrialização brasileira inicia este percurso com mais um infográfico para fazer uma análise histórica da industrialização no Brasil, de 1900 até o ano 2000 enfatizando a economia brasileira e os fatores que contribuíram para o processo de industrialização ao longo desses anos. Na sequência traz a concentração da indústria da Região Sudeste, enfatizando o crescimento da industrialização em outras regiões e vai citar as principais razões pelas quais as empresas estão saindo das regiões saturadas.

Comparado com os PCN podemos verificar que o livro didático consegue explorar bem os mesmo conteúdo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados percebe-se que o livro didático enquanto recurso pedagógico constitui-se em um material importante no processo de ensino e aprendizagem em Geografia, no entanto, a participação do professor na escolha e no uso deste material é um fator determinante para que a Geografia enquanto disciplina cumpra seus objetivos.

A análise do livro didático expedições geográficas acerca do conteúdo cidade, relacionando com os PCN, atesta a afirmação de que o presente livro didático não segue a mesma lógica de organização comparado aos PCN, mas abarca em grande parte os conteúdos que são propostos possibilitando a formação do raciocínio geográfico.

Por fim, podemos concluir que o livro didático e o conteúdo por ele proposto precisa ser analisado com cuidado, este material pode ser mais uma fonte de informação, mas não é a única. A Geografia tem como objeto principal de estudo o espaço geográfico e este está em constante transformação, não tornar-se obsoleto é a grande preocupação que tem que ter o geografo professor.

REFERÊNCIAS

ADAS, Melhem. ADAS, Sérgio. Expedições Geográficas 7º ano. 2. ed. São Paulo. Moderna, 2015.

BRASIL. Secretaria de educação fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Brasília, MEC/SEF, 1998.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (Org.). **Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**. 18.ed. 1. reim. Campinas, SP. Papirus, 2013.

_____. **A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP. Papirus, 2008.

D'ÁVILA, Cristina. **Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?** Salvador: Eduneb/Edufba, 2008.

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Geografia: pequena história crítica**. 19. ed. São Paulo. Annablume, 2003.

KAERCHER, Nestor André. Marte-Geografia humanizada: que lugar quadrado: (re)descobrimo nas entranhas do livro a perene alegria de aprender o labor-sabor de docenciar. GONÇALVES, Amanda Regina. MELATTI, Cláudia. Instrumentos para análise e escolha do Livro Didático de Geografia pelo professo: aspectos da formação cidadã. SANTOS, Leonardo Pinto. Amados por uns, odiados por outros: avanços e potencialidades dos Livros Didáticos de Geografia. In: TONINI, Ivaine Maria. (et al.). **O Livro Didático de Geografia e os Desafios Docência Para Aprendizagem**. Porto Alegre. Sulina, 2017.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. PAGANELLI, Tomoko Iyda. CACETE, Núria Hanglei. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. 3. ed. São Paulo. Cortez, 2009.

Ministério da Educação. **Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) 2017: Geografia. Ensino Fundamental anos finais**. Brasília, DF: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Disponível em: <<https://www.moderna.com.br/pnld2017/obras/novo-expedicoes-geograficas.htm>>.



PRÁTICAS SOCIOESPACIAIS DA JUVENTUDE ESCOLAR: ELEMENTOS PARA PENSAR O COTIDIANO E O ENSINO DE GEOGRAFIA

Marquiana de Freitas Vilas Boas Gomes

Universidade Estadual do Centro Oeste – (UNICENTRO)

marquiana@unicentro.br

Resumo: A cidade pode ser lida como um texto, mas para decifrá-la exige-se um conjunto de instrumentos teórico-conceituais e operacionais dos quais dispõe o ensino da geografia; e do professor, um processo de mediação metodológica que considera o espaço urbano, o sujeito e o cotidiano. É nesse contexto que se insere o presente texto, cujo objetivo é apresentar os resultados parciais de uma pesquisa realizada com jovens escolares na cidade de Guarapuava-PR, como meio de articulação ao ensino de Geografia. A proposta está consubstanciada na perspectiva da cidade educadora e na compreensão da importância do direito da juventude à cultura como formação humana. O espaço de articulação da pesquisa é a escola, *locus* educativo do encontro e da sociabilidade juvenil. A pesquisa está em andamento e os resultados parciais aqui apresentados dizem respeito ao questionário aplicado para 85 jovens, estudantes de 03 escolas públicas localizadas na periferia da cidade. Os resultados apontam que Guarapuava é uma cidade que possui uma potencialidade muito interessante aos jovens, sobretudo pelo número de escolas, os parques urbanos e as atividades esportivas (há um programa de esporte gratuito e disponível aos jovens pela prefeitura em todos os bairros pertencentes a pesquisa). Porém, a desigualdade social somada a sensação de insegurança, são fatores que limitam a circulação e o acesso aos jovens a cidade.

Palavras-chave: Juventudes; Escola. Cidade; Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo apresentar os resultados parciais de uma pesquisa realizada com jovens escolares na cidade de Guarapuava-PR, como meio de articulação ao ensino de Geografia. A mesma faz parte do projeto: Educar-se com/na cidade de Guarapuava-PR: práticas socioespaciais da juventude escolar, financiado pela Fundação Araucária, cujo objetivo principal é compreender os processos de apropriação pelos jovens dos espaços de cultura, lazer e educação na cidade de Guarapuava-PR. A proposta está consubstanciada na perspectiva da cidade educadora e na compreensão da importância do direito da juventude à cultura como formação humana.

A cidade pode ser lida como um texto, mas para decifrá-la exige-se um conjunto de instrumentos teórico-conceituais e operacionais dos quais dispõe o ensino da geografia; e do professor, um processo de mediação metodológica que considera o espaço urbano, o sujeito e o cotidiano.

É nesse contexto que se insere o presente texto, cujo objetivo é apresentar os resultados parciais de uma pesquisa realizada com jovens escolares na cidade de Guaraçuva-PR, como meio de articulação ao ensino de Geografia. O espaço de articulação da pesquisa é a escola, *lócus* educativo do encontro e da sociabilidade juvenil.

Considerando que a juventude é uma condição social, mas também uma representação, se reconhece que nem todos os sujeitos sociais podem acessar a esta condição. Embora pesem sobre eles as ideias em circulação sobre o que é ser jovem, tais características implicam em uma diversidade de experiências de juventude, em que se intersectam classe social, filiações culturais, gênero e orientação sexual, bem como os contextos histórico e geográfico em que os sujeitos sociais concretos estão inseridos.

Buscando problematizar a apropriação da cidade no contexto do ensino da geografia, na pesquisa em tela tem-se buscado verificar como essas dimensões se materializam no cotidiano de jovens escolares na cidade. Os resultados parciais da pesquisa são apresentados neste texto que está dividido em três partes. Na primeira, apresenta-se as concepções teóricas que orientam a leitura do tema. Na segunda, a metodologia da pesquisa e, na terceira e última parte os resultados alcançados até aqui.

CONCEPÇÕES TEÓRICAS ORIENTADORAS DA PESQUISA

Na concepção da proposta de pesquisa que orienta esse texto, a cidade é considerada como espaço educativo quando:

[...] além de suas funções tradicionais: — econômica, social, política e de prestação de serviços — exerce uma nova função cujo objetivo é a formação para e pela cidadania. Para uma cidade ser considerada educadora, ela precisa promover e desenvolver o protagonismo de todos — crianças, jovens, adultos, idosos — na busca de um novo direito, o direito à cidade educadora (GADOTTI, 2006, p.134).

Trata-se de uma abordagem alicerçada no conceito de cidades educadoras. O movimento das cidades educadoras é relativamente recente e remonta a década de 1990, com o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Barcelona, quando um grupo de cidades compactuou o objetivo de trabalhar juntas em projetos e atividades para melhorar a qualidade de vida dos habitantes. Em 1994, o movimento foi formalizado como o III Congresso Internacional em Bolonha e, em 2004, no VIII Congresso Internacional das Cidades Educadoras, em Génova, no qual estabeleceu uma carta com 20 princípios. Dentre eles, destaca-se: conceber a escola como espaço comunitário; trabalhar a cidade como grande espaço educador; aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas; valorizar o aprendizado vivencial e priorizar a formação de valores (AICE, 2009).

Contudo, a globalização cada vez mais destaca a função econômica da cidade em detrimento das suas outras dimensões: social, ambiental e cultural. Neste contexto,

a paisagem da cidade capitalista expressa às desigualdades inerentes a esse modo de produção. Conforme Carlos (2003), o crescimento relacionado ao processo de produção da cidade transforma os espaços de uso coletivo, do lúdico, do convívio social em espaços-mercadoria. Privilegiam-se os espaços econômicos em detrimento dos culturais, de lazer e de apropriação social coletiva.

As contradições são também evidentes na cidade. Se por um lado, é destaque o seu lado produtivo (fábricas, comércio, edifícios, avenidas etc.), por outro, é fundamental o espaço de reprodução da vida (escolas, creches, hospitais, transportes, serviços em geral). Ou seja, a cidade é a um só tempo forma (produto do processo de trabalho) e processo (o que caracteriza o espaço urbano – ações daqueles que a produzem). Neste sentido, a cidade e o urbano são um par dialético. Essas diferenças e contradições são marcantes no uso e apropriação da cidade, isso por que:

Como os interesses e as necessidades dos indivíduos são contraditórios, a ocupação do espaço não se fará sem contradições e, portanto, sem luta. Esse processo de apropriação faz transparecer por todos os lados a disparidade, a desigualdade entre o “rico” e o “pobre” e entre este a “miséria absoluta” daqueles que moram embaixo das pontes e viadutos ou nos bancos das praças. A disparidade se expressa nas construções, na existência e/ou qualidade da infraestrutura, na roupa e nos rostos (na rudez ou suavidade de traços). (CARLOS, 2003, p.83)

Assim, é fundamental pensar a cidade para além da produção e buscar nela as possibilidades de apropriação educativa e de vida. Por isso, conceber a cidade como educadora pode ser um caminho para descobrir essas potencialidades. Para tanto, propõe-se conhecer a cidade, interpretá-la, descobri-la para reconhecer suas ofertas educativas, bem como seus limites como espaço educativo. Assim, é fundamental a formação de cidadãos que conheçam seus direitos e obrigações com respeito à sociedade, para que eles promovam atitudes participativas e transformadoras do território.

No âmbito do ensino de Geografia, a cidade e o urbano são conteúdos escolares nos diferentes níveis de ensino, fundamental e médio. O tema é parte da proposta curricular nos documentos oficiais, a saber: Diretrizes Curriculares Gerais da Educação Básicas Nacionais (2013), no âmbito federal, e Diretrizes Curriculares de Geografia da Educação Básica (DCE, 2008), no Paraná.

A cidade pode ser lida como um texto, mas decifrá-la exige um conjunto de instrumentos teórico-conceituais e operacionais dos quais dispõe a Geografia escolar, mas que exige do professor um processo de mediação metodológica que considera o espaço urbano, o sujeito e o cotidiano.

Cavalcanti (2002) elenca alguns elementos importantes na leitura dessa escrita, com vista à promoção da cidadania na/da cidade. São elas: a) o exercício de habitar a cidade; b) a relação do cidadão com os lugares da cidade; c) A relação entre o consumo na/da cidade e o cidadão; d) a apropriação social do ambiente urbano;

A Geografia escolar pode mediar essa leitura da/na cidade levando em considerando o cotidiano dos jovens escolares, sujeitos no processo de ensino-aprendizagem. Os jovens devem ser vistos com protagonistas nesse processo, pois, ao vivenciarem a cidade e buscar espaços de sociabilidade, seja por meio da escola, seja fora dela, podem reconhecer suas potencialidades e seus limites. Isso impõe uma concepção de juventude atuante. Conforme Leão et.al. (2011, p. 1067):

Para grande parte dos professores, mas também dos pesquisadores, o jovem que frequenta o ensino médio é compreendido apenas na sua dimensão de aluno. Dessa forma, o ser aluno aparece como um dado natural e não como uma construção social e histórica. Independentemente do sexo, da idade, da origem social ou das experiências sociais vividas, é a sua condição de aluno, quase sempre na sua dimensão cognitiva, que irá informar à compreensão que o professor ou o pesquisador constrói desses atores. O momento da fase de vida e suas peculiaridades, a origem social, o gênero e a etnia, entre outras dimensões que o constituem como jovem, não são levados em conta e constroem a vida do aluno fora da escola como um tempo vazio de sentido, um não tempo. Nessa compreensão, pouco se apreende sobre os sujeitos reais que frequentam a escola, as múltiplas dimensões da sua experiência social, suas demandas e expectativas.

Considerar essa compreensão da juventude é um caminho para que a educação se torne mais significativa e corresponda às expectativas dos jovens. Leão et al. (2011) afirma que os jovens, via de regra, têm questões existenciais, tais como: Quem sou eu? Para onde vou? Qual rumo devo dar à minha vida? Que contribuem para que construam seus projetos de vida. A questão que se coloca é: Como a cidade, por meio da interlocução com a escola, pode contribuir para que eles se realizem como cidadãos na *polis* contemporânea?

Essas são questões norteadoras da pesquisa, cujo resultados parciais serão apresentados na sequência deste texto.

METODOLOGIA

Enquanto recorte, a opção de investigação é circunscrita aos jovens escolares da periferia da cidade de Guarapuava-PR, particularmente de três bairros: Industrial, São Cristóvão e Bonsucesso, por meio da articulação com três escolas públicas, a saber: Colégio Estadual Profa. Dulce Maschio; Colégio Estadual Cristo Rei e Colégio Estadual Padre Chagas.

Os dados apresentados neste texto, diz respeito ao questionário preliminar da pesquisa e as discussões estabelecidas com eles, a partir da sistematização dos resultados. O mesmo buscou realizar um diagnóstico socioeconômico dos jovens participantes da pesquisa, bem como identificar as principais referências espaciais que estabelecem na cidade. Foram aplicados um total de 85 questionários, precedidos de autorização das famílias dos respondentes. Após sistematização dos mesmos, o resultado foi socializado com os respondentes buscando compreender os dados indicados.

O CONTEXTO DOS BAIRROS ONDE AS ESCOLAS ESTÃO LOCALIZADAS

As escolas estão situadas em três bairros periféricos na cidade de Guarapuava, são eles: Industrial, São Cristóvão e Bonsucesso. O Bairro Industrial possui 10.248 habitantes (IBGE, 2010), o que representa 6,7% do total da população da cidade, e é marcado pela distância do centro tradicional, por conflitos territoriais e pelo estigma de ser um bairro violento, ideia que também recai sobre seus moradores. O Bairro São Cristóvão possui 7.362 habitantes (IBGE, 2010), ou seja, 4,8% do total da população da cidade. Está próximo ao Bairro Bonsucesso, que possui melhor infraestrutura e serviços urbanos. Este último possui 6.681 habitantes (IBGE, 2010), que representa 4,5% do total da população da cidade. É um dos poucos bairros periféricos da cidade que possui equipamentos e serviços urbanos como: bancos, comércio, praças, escolas, posto de saúde etc.

Essa diversidade entre os bairros é expressão da própria a cidade de Guarapuava-PR. Trata-se de uma cidade de porte médio, com 152.993 habitantes, o que representa 91,4% dos 167.328 habitantes do município (Censo do IBGE, 2010). A cidade tem uma significativa representatividade regional, sobretudo nos aspectos econômicos, os quais, junto com fatores políticos, foram os principais impulsionadores do crescimento urbano, o qual se intensificou nas últimas quatro décadas, pois, desde sua formação, em 1819, até 1970, a sua população esteve concentrada na área rural, cenário drasticamente alterado a partir de transformações ocorridas em âmbito nacional e internacional, sobretudo nos anos de 1980 (GOMES, 2012).

A articulação nacional fez o espaço urbano de Guarapuava integrar-se ao mercado. Neste aspecto, vários proprietários da periferia urbana (áreas de chácaras) procuraram novos usos para suas terras, lançando mão de diversas ações no sentido de pressionar a integração de suas áreas ao uso e parcelamento do solo através da promoção de loteamentos. (GOMES, 2012)

Com isso, expandiu-se o perímetro urbano e transformou-se o uso e ocupação do solo urbano, não só em densidade populacional, mas em qualidade de serviços e equipamentos coletivos, muitos deles ainda concentrados na área central e pericentral.

É nesse contexto que se compreende que a especificidades destes bairros poderão oferecer um conjunto de elementos para a reflexão sobre o ensino de Geografia na perspectiva da cidade educadora, uma vez que permitirão verificar em que medida a cidade oferece espaços de inclusão e exclusão entre os bairros e no próprio bairro. Nesse sentido, interessa saber como esses jovens vivenciam e se apropriam da cidade, constituindo territórios de vivência e de resistência.

Conforme aponta Cassab (2015, p. 155):

os passos dos jovens na e pela cidade, os lugares para onde vão e para onde não vão, os motivos de suas escolhas, seus percursos e a formas de uso são influenciados pela maneira que a própria cidade é produzida e organizada.

Sendo assim, os itinerários e as paradas são igualmente significativos, na medida em que iluminam uma escolha e uma forma de particularizar e valorizar diferencialmente o espaço.

CARACTERÍSTICAS SOCIOECONÔMICAS E PRÁTICAS ESPACIAIS DOS JOVENS ESCOLARES, PARTICIPANTES DA PESQUISA.

Participaram da pesquisa 85 jovens (39 do sexo masculino e 46 do sexo feminino) com faixa etária entre 15 e 20 anos, todos cursando o segundo ano do ensino médio nas escolas públicas supracitadas. A renda das famílias é de 50,6% de até 2 salários mínimos, 30,6% entre 2 e 3 salários mínimos e 18,8% entre 3 a 4 salários mínimos.

Em relação as atividades de lazer que predominam entre os jovens estão a navegar na internet (rede social), sair com os amigos, atividades esportivas (jogar bola, andar de bicicleta e skate), nesta ordem de prioridade. Entre os impedimentos de realizar estas práticas estão a proibição dos pais, justificados por eles pela preocupação com sua segurança, dificuldade financeira e de transporte. Questionados sobre como compreendem estas restrições, destacam-se os argumentos de que há uma sensação de insegurança devido aos furtos de objetos pessoais (tênis, boné e, principalmente aparelho celular, divulgados pelas mídias (TV e rádio) e, embora alguns deles pessoalmente tenham sofrido com assaltos, ou tenham sabido de fatos concretos acontecidos com amigos e familiares, entendem que a divulgação dos problemas dessa natureza em grandes centros urbanos pelos meios de comunicação de massa cria uma representação de que o mesmo ocorre em todos os lugares, intensificando a sensação de insegurança, mesmo quando os dados oficiais a contradizem. Essa questão interfere inclusive no deslocamento na cidade para atividades cotidianas, como ir à escola, frequentar o comércio local ou circular pelo bairro. As famílias que possuem veículo particular, tendem a acompanhá-los em todas essas atividades, ou atribuem a tarefa a algum adulto de confiança. Aqueles que tem a permissão de andar a pé, sozinhos ou com amigos, relatam que não têm medo e tampouco acham perigoso, e quando percebem alguma circunstância de ameaça (neste caso, citam outros grupos de jovens cujo estilo de vida é diferente do deles, compreendidos por eles como “gangues do bairro”, encontram por si só meios de evitar conflito e, principalmente, confronto.

Aqueles que moram longe da escola, cujas famílias não dispõe de veículo próprio, ou não tem condições de acompanhá-los, são liberados para circular de ônibus, porém o custo do transporte é um limitante. Há um subsídio municipal para o transporte coletivo, correspondente a 50% do valor da passagem, mas restrito a 4 deslocamentos diários e apenas nos dias de semana. Segundo eles, a falta de recursos impede que se desloquem a grandes distancias e para atividades diferentes daquelas ligadas a escola ou a eventuais cursos que realizam no centro da cidade. Questionados sobre as possibilidades que

poderiam ser ampliadas se houvesse isenção dos custos do transporte, incluindo o final de semana, afirmaram que isso ampliaria em muitas suas atividades.

Pouco mais de 15% já possuem hábitos de lazer noturnos e frequentam bares, lanchonetes, pizzaria, cinema ou casas de show noturno. Alguns são acompanhados por outros colegas que são maiores de idade, mas há os que têm a permissão dos pais sem esse critério. A maior parte destes já trabalham, via de regra em trabalhos informais, e os recursos obtidos nestas funções, lhes dão certa autonomia para usá-los em atividades de lazer.

Entre os espaços públicos citados por eles estão os parques e praças públicas, dentre elas destacam-se: Parque do Lago e Lagoa das Lágrimas, no centro da cidade, Parque das Araucárias, afastado do centro, mas próximo aos bairros onde estão as escolas. Essas áreas verdes apareceram em todos os questionários e nos debates realizados com os jovens e desempenham um papel importante na sociabilidade dos jovens. Questionados sobre os que sentem falta na cidade, o shopping center foi citado como equipamento mais aguardado e, segundo eles, a abertura deste equipamento, atualmente em construção, será um espaço importante para o encontro, pois as famílias entendem que será um espaço mais seguro e, portanto, estarão liberados para frequentá-los.

A escola também aparece na pesquisa como uma referência aos jovens, além de compor o projeto de vida dos mesmos, seja por compreensão própria, ou em atendimento ao desejo dos pais, é um lugar de encontro, sobretudo para aqueles que não tem condições financeiras ou permissão para frequentar outros espaços sem a vigilância dos pais ou familiares. A escola é, neste aspecto, uma aposta no futuro, mas também um fator importante a sua condição de juventude. Considerando que mais de 80% afirmam que o lazer principal está na comunicação com os amigos (da escola, ou conquistados na própria rede) vida rede social, a escola é o principal espaço de encontro *off line*.

Verifica-se com a pesquisa, portanto, que a geografia cotidiana dos jovens na cidade é limitada há alguns espaços, fato que levam os mesmos a ter uma visão fragmentada da mesma, sendo que alguns deles mal conhecem o próprio bairro, ou o entorno da escola (já que chegam e saem de carro). A maior parte das informações que possuem são mediada pelas redes sociais e pela TV, contribuindo para construir uma representação muitas vezes distorcida da realidade, pois se misturam com os dados que recebem sobre centros urbanos maiores e com complexidade e dinâmicas muito diferentes da realidade. Embora a pesquisa esteja em andamento, esses dados nos oferecem as primeiras impressões sobre a apropriação da cidade pelos jovens e podem servir de elementos para pensar o ensino de geografia contextualizado ao cotidiano dos mesmos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino de Geografia na escola, ao conhecer e valorizar as experiências e práticas socioespaciais dos jovens na sua apropriação da cidade pode contribuir para

pensar a cidade quanto a sua potencialidade educadora, bem como contribuir para as reflexões sobre os limites que apresenta quanto à dimensão cidadã. Essas questões são inerentes a presente a pesquisa, cujos resultados parciais socializamos neste texto. Até o momento observou-se que Guarapuava é uma cidade que possui uma potencialidade muito interessante aos jovens, sobretudo pelo número de escolas, os parques urbanos, as atividades de esporte disponibilizado aos jovens (há um programa de esporte gratuito e disponível aos jovens pela prefeitura em todos os bairros pertencentes a pesquisa). Porém, a desigualdade social somada a sensação de insegurança, são fatores que limitam a circulação e o acesso aos jovens a cidade. Está em andamento a pesquisa sobre as políticas públicas destinadas pelo município, a qual oferecera elementos para compreender o comprometimento do poder local com a superação destas limitações.

REFERÊNCIAS

- Carta de Ciudades Educadoras. Associação Internacional de Cidades Educadoras. 2009. Barcelona. Disponível em: <<http://www.edcities.org>>. Acesso em 15.09.2016.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: Ministério da Educação. Secretaria da Educação básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. 2013.
- _____. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico**. 2010.
- CARLOS, A. F. A. Apresentando a metrópole na sala de aula. In: CARLOS, A. F. A. (Org.) **A geografia na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Contexto: 2003. 79-91p.
- CASSAB, C. Da casa para a rua: a dimensão espacial da juventude. In: CAVALCANTI; L de S; CHAVEIRO, E.F; PIRES, L, M; **A cidade e os jovens**. Goiânia: PUC. Goiás, 2015. 223 p.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.127p.
- LEÃO et al. Juventude. Projetos de Vida e Ensino Médio. Campinas. **Educação e Sociedade**. v. 32, n.117, p. 1067-1084. 2011
- GOMES. M.F.V.B. **Cartografias da Paisagem: Trajetória Socioambiental de Guarapuava**. Guarapuava: Ed. UNICENTRO, 2012.
- PARANÁ. **Diretrizes Curriculares Nacionais**. Curitiba: SECRETÁRIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ, 2008.



CONTEXTUALIZANDO O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Carlos Alberto Vasconcelos

Profº Drº do Departamento de Educação
Universidade Federal de Sergipe
geopedagogia@yahoo.com.br

Diana Mendonça de Carvalho

Profª Drª substituta do Departamento de Geografia
Universidade Federal de Sergipe
dianamendoncadecarvalho@yahoo.com.br

Resumo: A geografia é uma área da ciência de soberana relevância, sobretudo na educação infantil, pois nessa fase a criança precisa explorar o mundo que a rodeia como forma de orientar-se, localizar-se, deslocar-se e agir no meio. Desta feita, o respectivo trabalho analisa como se dá o ensino de geografia na Educação Infantil, em especial no município de Itabaiana, estado de Sergipe. A pesquisa é de cunho empírico-analítico, com base qualitativa, em que se valorizou a fundamentação teórica sobre os seguintes temas: Educação Infantil, Ensino de geografia e Metodologias, com a observação empírica junto a docentes na educação infantil. Diante das experiências catalogadas foi possível observar nos estágios desenvolvidos, que os pedagogos, mesmos entre os mais experientes, pouco exploram as especificidades da ciência geográfica. Ainda assim, No município de Itabaiana/SE, os profissionais da educação infantil, mesmo que de forma irrisória, tem respaldado algumas noções de geografia. Demarca-se assim, que a escola precisa direcionar seu aluno, desde cedo, ao conhecimento de noções básicas de geografia, contribuindo para uma formação significativa do aluno.

Palavras-chave: Educação Infantil; Pedagogia; Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

A geografia é uma área da ciência de suma importância, principalmente na educação infantil, pois nessa fase a criança precisa explorar o mundo que a rodeia como forma de orientar-se, localizar-se, deslocar-se e agir no meio. A relevância do ensino da geografia está expressa na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) ao afirmar que:

[...] a educação geográfica contribui para a formação do conceito de identidade, expresso de diferentes formas: na compreensão perceptiva da paisagem, que ganha significado à medida que, ao observá-la, nota-se a vivência dos indivíduos e da coletividade; nas relações com os lugares vividos; nos costumes que resgatam a nossa memória social; na identidade cultural; e na consciência de que somos sujeitos da história, distintos uns dos outros e, por isso, convictos das nossas diferenças (BRASIL, 2017, p. 357).

Nesse sentido, o ensino de geografia se faz necessário nas primeiras fases da vida com vistas a promover o desenvolvimento cognitivo, corporal, social e cultural do indivíduo bem como contribuir para o entendimento das formas de relacionamento humano e suas ações no ambiente e vice-versa. Logo, pode-se afirmar que 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. Mas esse presente não pode ser visto como algo parado, estático, mas sim em constante movimento e rumo (STRAFORINI, 2001).

Embora seja evidente a importância da ciência geográfica na vida das pessoas, em especial na educação infantil, alguns professores não incorporam a disciplina em suas práticas desconsiderando seu valor. E quando fazem uso de conceitos geográficos não buscam relacionar com a vida dos educandos, o que é muito importante, além de utilizar metodologias inadequadas com base, por exemplo, na descrição de objetos ou memorização de conceitos.

De acordo com Rodrigues et al (2014), as aulas de geografia se tornam mais interessantes e motivadoras com a utilização de recursos didático-metodológicos e tecnológicos diferenciados como desenhos, maquetes, fotografias, mapas, músicas, dentre outros, contribuindo assim para a construção do conhecimento.

Destarte, o respectivo trabalho parte de experiências em disciplinas de estágio com alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Sergipe (DEDI/UFS), no qual se analisou a introdução do ensino de geografia na Educação Infantil, em especial no município de Itabaiana, estado de Sergipe. Por esse também se apresenta metodologias e recursos que devem ser aplicados em sala pelos docentes desta primeira etapa da Educação Básica. A pesquisa é de cunho empírico-analítico, com base qualitativa, em que se valorizou a fundamentação teórica sobre os seguintes temas: Educação Infantil, Ensino de Geografia e Metodologias, com a observação empírica junto a docentes ativos na educação infantil.

EDUCAÇÃO INFANTIL E GEOGRAFIA

A educação passou por várias transformações ao longo dos séculos, bem como o ensino relacionado a infância. A educação em primeiro momento foi pensada apenas com objetivo de moldar os corpos, tornar a criança em um bom cidadão, uma formação moral, desconsiderando a criança como um ser completo. “A criança é um ser histórico e social que tem direitos assegurados por lei. Direitos esses que, se respeitados, garantem a vivência da fantasia, do brincar, da liberdade, da educação, do lazer, da sua infância, enfim da vida” (CAMPOS, 2010, p. 28).

De acordo com a BNCC (2017), a educação pré-escolar não fazia parte da educação formal, já que o ensino institucionalizado só teria seu começo no Ensino Fundamental. A partir da Constituição de 1988, o atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade torna-se dever do Estado. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996), a Educação Infantil passa a ser parte integrante da Educação Básica, e em 2006 visa o atendimento das crianças de 0 a 5 anos. Somente com a Ementa Constitucional n.59/2009, a educação infantil passa a atender crianças de 4 e 5 anos, uma vez que a educação básica torna-se obrigatória dos 4 aos 17 anos.

Ainda de acordo com a BNCC (2017), os eixos estruturantes da educação infantil são as interações e brincadeiras, tendo por objetivo a aprendizagem e o desenvolvimento da criança. Por conta disso são assegurados seis direitos: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Nesse contexto, são estabelecidos cinco campos de experiências de acordo a faixa etária dos indivíduos sendo: o eu, o outro e nós; corpo, gesto e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

A Geografia nesse contexto é o elo entre o ensino e aprendizagem da criança que permitirá que a mesma aprenda de maneira significativa em todos os aspectos da vida em sociedade, uma vez que essa ciência tem como objeto de estudo o espaço geográfico.

Assim, a Geografia na Educação Infantil pode ampliar na criança o desenvolvimento das noções de representação e orientação de lugar, paisagem, lateralidade, espaço e tempo, com estratégias de ensino que possam vir a ajudá-la no seu desenvolvimento cognitivo, cultural e social ao longo da vida (SILVA; CABÓ, 2014).

Desse modo, percebe-se quão importante é a Geografia na vida do indivíduo desde o início de sua escolaridade. Portanto, os referidos autores reforçam quanto o ensino do espaço geográfico é imprescindível para a aprendizagem da criança. Pois,

O estudo da Geografia é importante porque proporciona às crianças, em seu nível de conhecimentos, que elas conheçam sobre os lugares em que vivem, podendo fazer relações com outros lugares, pois elas convivem com ambientes familiar e escolar, entre outros, e questionam e apresentam suas próprias concepções sobre a natureza e a sociedade (p. 4).

Ressalta-se que na primeira etapa da infância, a criança é capaz de entender o lugar em que vive como seu espaço, como os lugares em que brincam e passam o maior tempo, manipulam seus utensílios e brinquedos e proporção que manifestam relações espaciais, vão aumentando seu espaço de atuação. Nessa fase a criança precisa de estímulos para que venha a desenvolver uma boa educação que permita construir uma personalidade a partir das relações interpessoais que serão fundamentais no convívio social.

Desse modo, faz-se necessário que o professor tenha uma formação crítica e reflexiva para uma atuação significativa na profissão docente buscando estratégias diversificadas favoráveis a aprendizagem da Geografia por parte dos alunos na Educação

Infantil, em que as relações espaciais devem ser trabalhadas de início usando o próprio corpo da criança. Deste modo,

[...] é necessário assegurar a apropriação de conceitos para o domínio do conhecimento fatural (com destaque para os acontecimentos que podem ser observados e localizados no tempo e no espaço) e para o exercício da cidadania (BRASIL, 2017, p. 358).

Para um adequado ensino de geografia o espaço escolar deve corroborar no processo de aprendizagem, por isso o ambiente deve ser atrativo de modo a permitir a adaptação da criança ao novo mundo, dando autonomia para a construção do desenvolvimento motor, psíquico e social da mesma.

Segundo Vidal, Gomes e Berbat (2014) o ensino de geografia ao longo da Educação Infantil deve proporcionar aos alunos a construção de conhecimentos, referentes a conceitos, procedimentos e atitudes relacionados a conceitos como: territorialidade, tempo, espaço, paisagem, brincar, infância, lugar, ambiente e sociedade, tornando-os sujeitos ativos, construtores do seu próprio conhecimento. A Geografia permite a vivência na aprendizagem.

Então a escola e, especialmente os professores, precisam inserir em suas aulas conteúdos que envolvam a geografia, correlacionando-os com o cotidiano dos alunos, com inclusão do lúdico, pois o brincar na fase inicial das crianças é fundamental para seu desenvolvimento.

A Geografia começa a fazer sentido na infância, fase em que as crianças conseguem entender os conceitos com mais facilidade na medida em que ela começa a estabelecer relações com o espaço em que está inserida. Mas para que isso aconteça de forma mais natural e espontânea é preciso que os professores deem espaço para novas metodologias de ensino visando uma aprendizagem mais prazerosa para seus alunos.

Assim como outras disciplinas, o ensino de geografia passa por transformações no que diz respeito aos conteúdos como das metodologias e no mundo atual a memorização de conceitos não é suficiente para fazer com que as crianças absorvam os conceitos. Desse modo, Rodrigues et al. (2014, p,6) salientam:

Visto que o ensino da geografia passou por mudanças constantes, até ser incluída nos currículos das escolas de educação básica, que foram mudanças significativas e que fazem com que os educadores reflitam sobre a importância da geografia no cotidiano dos alunos. A mesma não deve ser ensinada de maneira tradicionalista, neste aspecto o professor deve estar atento e ao mesmo tempo ser um mediador.

Discutindo essa temática Gomes e Archela (2010, p. 71) acrescenta que ao fazer uso das tecnologias digitais:

Enquanto educadores, poderemos contribuir para que o ensino de geografia seja significativo, isto é, que o ensino possa além de despertar o senso crítico e atuante dos alunos, possamos utilizar as tecnologias **como recursos** e mecanismo de conscientização, ensino e aprendizagem geográfica (grifo nosso).

Desta maneira, podem-se vincular as tecnologias aos conteúdos de geografia para que os alunos despertem um maior interesse, tornando assim, uma aula diferenciada no qual o aluno será inserido na sua realidade de forma a contribuir para um melhor resultado de aprendizagem, pois o campo de ensino de geografia é amplo, a cada dia, novas técnicas e novas abordagens de ensino estão surgindo sempre com preocupação de melhorar o ensino e a aprendizagem dos alunos.

Com esta compreensão e nesse contexto, o vasto processo de mudanças ocorridas a partir das tecnologias no mundo globalizado e tecnológico tem despertado ideias nunca pensadas sobre o futuro, ocasionando possibilidades inimagináveis de interação, ultrapassando e removendo barreiras geográficas (VASCONCELOS, 2017).

Assim, torna-se evidente as contribuições das tecnologias para o ensino. Na educação infantil os recursos audiovisuais são muito bem-vindos, pois desde cedo algumas crianças já estão habituadas com vídeos, músicas ou histórias que lhes são apresentados. Além das tecnologias o uso de jogos e atividades lúdicas como recurso pedagógico para as aulas de Geografia também é válido, pois, a partir das brincadeiras as crianças desenvolvem noções básicas de orientação e espacialidade, basta o professor está sempre atento ao sentido pedagógico por trás da ação.

De acordo com o Caderno 6 – Currículo e linguagem na Educação Infantil, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil as brincadeiras e as interações são eixos norteadores das práticas curriculares. Por isso,

as diversas relações sociais nas quais as crianças se envolvem nas diferentes vivências a elas propostas devem ser priorizadas, em especial as interações que estabelecem com seus companheiros de idade nas atividades, o que lhes possibilita negociar os motivos e os sentidos que emprestam ao mundo e a si mesmos, apropriar-se de conhecimentos e, nesse processo, desenvolver-se como pessoas. (BRASIL, 2016, p. 29).

Nesse sentido, cabe à escola valorizar práticas que promovam a interação entre os sujeitos a fim de tornar as aulas mais atrativas e dinâmicas utilizando-se dos jogos e brincadeiras que são essenciais na infância por fazer parte do cotidiano das crianças.

A aproximação entre o cotidiano dos alunos e os jogos contribui para uma aprendizagem mais significativa fazendo com que a criança aprenda com mais facilidade. De acordo com Breda (2013) o jogo no ensino de geografia contribui para o desenvolvimento de noções cartográficas de forma espontânea que são essenciais à criança, pois ajuda na sua localização, orientação e representação do espaço, sendo este real ou representativo.

Além das noções cartográficas, outros conceitos básicos como lateralidade, distância, proporção e lugar também podem ser exploradas na primeira etapa da Educação Básica utilizando-se de recursos lúdicos. Por exemplo, ao falar da região ou da cidade onde as crianças residem o professor pode utilizar metodologias diversas como contar histórias, produção de maquetes, desenhos e até mesmo pedir para que os alunos contem suas experiências e versões sobre o espaço em que vivem.

A criança se utiliza muito da linguagem corporal para expressar seus sentimentos, pois a linguagem oral e escrita se desenvolve mais tardiamente, sendo este o momento em que os educadores precisam estar atentos ao agir de cada criança. Para isso as atividades devem permitir um maior reconhecimento do uso do corpo da criança para situá-la no tempo e no espaço.

Para Almeida e Passini (2006) o espaço é para criança um mundo quase impenetrável. Sua conquista ocorre aos poucos, à medida que for atingindo alterações quantitativas de sua percepção espacial e uma conseqüente transformação qualitativa em sua concepção de espaço.

EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA E A INCLUSÃO DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Na primeira fase da educação infantil, de 0 a 3 anos, a criança está sendo alfabetizada. Sendo necessário aos docentes formações básicas para lidar com o desenvolvimento desses jovens aprendizes, no sentido de reconhecer as “[...] crianças como sujeitos ativos, criativos, capazes de interações e que têm na brincadeira a principal forma de se relacionar com os outros e com o mundo [...]” (SILVA, 2016, p.60).

Em tal etapa, o aluno começa a reconhecer o espaço, a partir de seu espaço de vivência. O ingresso do aluno na escola nessa fase, seja por necessidade dos pais em termos de trabalho, seja por preocupação com o desenvolvimento do filho, acaba corroborando para que a maior parte das crianças comece a subentender que outros espaços além do vivenciado existem e precisam ser reconhecidos. Disso, observar como a Geografia se faz tão importante nesse estágio infantil, haja vista, ser nele que a criança começará a subentender a noção de espaço e como agir nele para brincar, interagir com os coleguinhas e mesmo, buscar nossas possibilidades de interação social.

Para o Ministério da Educação, através do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), que é um programa de formação continuada, no momento de seu lançamento, previa para a criança de 0 a 3 anos uma maior interação cultural, haja vista, ser a cultura um significativo fruto da convivência social. Nesta perspectiva, Richter (2016, p.20) relata que o formar cultural não é o de “[...] receber informações a serem reconhecidas e acumuladas, mas realizar a experiência intransferível de se apropriar de uma relação com o mundo, e essa relação é inseparável de uma relação com a linguagem”.

Pela relação da criança com o mundo e o desenvolvimento da linguagem, é que se define sua formação cultural. Nessa formação, a geografia também se faz importante, tanto que profissionais da pedagogia, em atividade, nas escolas da rede municipal de ensino de Itabaiana, informam que elementos dessa disciplina se faz presente na apresentação dos elementos da paisagem (registros e ações humanas), na noção de distância, na ideia de conservação do meio ambiente, na questão do clima-tempo, no relevo, na utilização de símbolos e na noção do que é direito e deveres do cidadão.

Por esse contexto, profissionais de pedagogia para expor noções geográficas se utilizam de uma série de processos metodológicos, desde a criação e apresentação de cartazes com/para a reflexão das crianças, como também aplicam atividades prescritas em livros, com estímulo a coordenação motora, através de músicas, desenhos, pinturas, recortes e escrita, que exploram mapas e gráficos analíticos, com foco no desenvolvimento geográfico do aluno. Diante disso, enfatizam que a correlação entre desenhos e perguntas acaba instigando os alunos, quanto a contação de histórias e a compreensão da noção de espaço e ação humana sobre a natureza.

As interações estabelecidas com os profissionais da educação infantil validam que o ensino de geografia se faz essencial no desenvolvimento das crianças, pois ao trabalhar conceitos geográficos, a criança acaba ampliando os leques de experiências e contribuindo para melhor desempenho, inclusive em outras disciplinas; além de intensificar seu entendimento quanto ao espaço geográfico vivenciado. Os profissionais que lidam com a educação de crianças informam que a avaliação não pode ser pontual, mas contínua, trazendo aspectos atrativos à atenção das crianças, através de exercícios rítmicos e psicomotores, que explorem as dimensões e relações espaciais, como por exemplo: o situar de objetos – noções de longe e perto, atrás e frente, envolvendo-os através de brincadeiras. Logo, o desenvolvimento geográfico pode ser incitado com o estabelecimento de relações espaciais, identificando e discriminando a posição de objetos e pessoas.

A imposição analítica às crianças em relação aos saberes geográficos também contribui para que elas se vejam como sujeitos transformadores da natureza e construtores do espaço geográfico, seja através da noção de casa-moradia; de bairro-por meio de uma volta no quarteirão; dos meios de transportes – do que é necessário para existirem; e também, mais especificamente no caso de Itabaiana, a função do caminhão e do comércio – muitos pais trabalham ou são comerciantes-caminhoneiros e sua atividade influi decisivamente na mudança do espaço urbano da cidade durante partes do dia, por exemplo.

Diante de tantas experiências catalogadas, ainda foi possível observar nos estágios desenvolvidos, que os pedagogos, mesmos entre os mais experientes, pouco exploram as especificidades da ciência geográfica. Estes não agregam no planejamento curricular obrigatório assuntos especificamente de geografia, apesar desta se embasar e se inter-relacionar a outras disciplinas, a exemplo da matemática, da leitura e da escrita, que são

cobradas conjuntamente na Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), aplicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Tal avaliação é aplicada anualmente e visa observar não só o nível de alfabetização dos alunos do 3º ano, mas também a forma como o profissional da educação infantil está se preparando para enfrentar o desafio de alfabetizar crianças em estágio inicial de aprendizagem.

Sendo assim, a educação infantil que está sendo desenvolvida nas unidades escolares do município de Itabaiana/SE, mesmo que de forma irrisória, tem respaldado algumas noções de geografia. Tal ação referenda que a geografia não é uma disciplina isolada, pois compreende os relacionamentos estabelecidos na vida do aluno, com a sociedade e a natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto pôde-se perceber que o ensino de geografia na educação infantil ainda acontece de maneira descontextualizada, os professores desconsideram o conhecimento prévio do aluno e a importância do espaço geográfico para o desenvolvimento no ensino e da aprendizagem. É na educação infantil o momento propício para uma abordagem da Geografia de maneira a proporcionar uma formação que vá além da sala de aula, projetar a criança para ler o mundo, a começar em seu entorno.

Fica evidente a necessidade de se pensar uma educação institucionalizada que dê condições ao aluno, desde os primeiros contatos com a escola, de construir seu próprio conhecimento e aprender a lidar com as diversidades no ambiente escolar.

A Geografia é considerada uma das ciências mais importantes, uma vez que está presente em vários setores da sociedade, fazendo parte do cotidiano do homem ao longo da vida. Por conta disso é primordial que a escola situe o aluno desde cedo a conhecer noções básicas do ensino geográfico contribuindo para uma formação significativa do aluno.

Por fim, é possível trabalhar de maneira significativa o ensino da Geografia, pois esta é uma ciência e o seu conhecimento esta atrelada a política, a economia, a leitura de mundo que a criança tem com relação ao espaço, aos negócios, entre outros aspectos. Ressaltando a necessidade dos cursos de formação inicial, especificamente Pedagogia, desenvolver conceitos relativos a esta ciência/disciplina.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. D; PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico**: ensino e representação. 15ª ed., São Paulo: Contexto, 2006. (Repensando o Ensino)

ARCHELA, R. S; GOMES, S. **Metodologias Freinetianas e as tecnologias do século XXI no ensino de geografia**. In: TORRES, E. C et al. (Orgs.). **Múltiplas geografias: ensino, pesquisa, reflexão**. v. 6. Londrina: Midiograf, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

- BRASIL. **Currículo e linguagem na educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2016. (Coleção Leitura e Escrita na Educação Infantil, v.7).
- BREDA, Thiara Vichiado. **O uso de jogos no processo de ensino aprendizagem na Geografia escolar**. 2013. 142 f. Dissertação (Mestrado em Ensino e História em Ciências da Terra) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.
- CAMPOS, Gleisy. LIMA, Lilian (Orgs.). **Por dentro da educação infantil: a criança em foco**. RJ: Wak Ed., 2010.
- RICHTER, S. Docência e formação cultural. IN: MEC. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. 1.ed. – Brasília: MEC /SEB, 2016. Disponível em <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/caderno_1.pdf >. Acesso em 30 de março de 2018.
- RODRIGUES, Jéssika Oliveira et al. A importância do ensino da Geografia e o uso das tecnologias nas séries iniciais. In: CONGRESSO NORTE – MINEIRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO: UNIVERSIDADE, HISTÓRIA E MEMÓRIA, 06., 2014, Montes Claros – MG. **Anais...** Montes Claros: Unimontes, 2014. 1-10. Disponível em:
- SILVA, Daiane Magalhães; CABÓ, Leonardo José Freire. As Contribuições da Geografia na Educação Infantil: Processo de Ensino e Aprendizagem Utilizando o Espaço Geográfico. **Anais CINTEDI**, v. 1, n. 1, 2014. Disponível em: <http://editorarealize.com.br/revistas/cintedi/trabalhos/Modalidade_1datahora_14_11_2014_22_50_03_idinscrito_5365_cc376e11e396bfe014bdc655538dfc57.pdf>. Acessado em 28 de fevereiro de 2018.
- SILVA, I. de O. Docência na Educação Infantil: Contextos e Práticas. IN: MEC. **Ser docente na educação infantil: entre o ensinar e o aprender**. 1.ed. – Brasília: MEC /SEB, 2016. Disponível em <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/caderno_1.pdf >. Acesso em 30 de março de 2018.
- STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia: o desafio da totalidade mundo nas séries iniciais**. 2001. 155p. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2001.
- VASCONCELOS, Carlos Alberto. **Interfaces interativas na educação a distância: estudo sobre cursos de geografia**. Recife: Ed. UFPE, 2017.
- VIDAL, A. F; GOMES, V. M; BERBAT, M.C. Refletindo sobre crianças e a organização do espaço geográfico na escola. **Revista AlcanCead**, v. 2, n, 2, 2014.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

O LIVRO DIDÁTICO E O CURRÍCULO REFERÊNCIA COMO FERRAMENTAS DE ENSINO EM CATALÃO/GOIÁS

Jéssica Almeida Gratão¹

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.

e-mail: jessica.gratao@hotmail.com

Magda Valéria da Silva²

Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão.

E-mail: magdaufgcatalao@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo compreender como os temas e conceitos geográficos de cidade, indústria, espaço urbano, urbanização, industrialização são abordados no livro didático de geografia, do 7º ano, Projeto Araribá, adotado pela Rede Municipal de Educação de Catalão/Goiás, bem como correlaciona-los com os conteúdos didáticos propostos no Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, também usado no âmbito municipal. A metodologia apresentada seguiu três etapas metodológicas: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e correlação entre ambas etapas. A primeira consiste em leituras teóricas sobre os temas de cidade, urbano, indústria e industrialização; a segunda refere-se a análise do livro didático escolhido e do Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás e a terceira, concerne a correlação entre o livro didático analisado e Currículo Referência, que resultou na produção de ilustrações e análise pontuais sobre cada dos temas e conceitos indicados. Portanto, esse texto abre uma nova perspectiva de ara a Geografia Escolar, pois tal proposta permitiu entender que conteúdos como cidade, a indústria e outros que estão presentes nos livros didáticos, podem ser ensinados nas unidades escolares mediante relações com a realidade, a vivência e o cotidiano dos alunos, através de uma correlação com os fatos e acontecimentos do lugar.

Palavras-chave: Geografia; Cidade; Urbano; Indústria; Livros didáticos.

INTRODUÇÃO

O presente texto é resultante de parte do Relatório Final do Programa de Bolsas de Licenciatura/UFG, intitulado “A QUESTÃO URBANA E INDUSTRIAL: uma análise a partir da Projeto Araribá e Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (o mesmo adotado pela Rede Municipal de Ensino em Catalão) adotados na Rede Municipal de Ensino em Catalão/Goiás”.

1 Graduada na UAE-Instituto de Geografia– UFG/Regional Catalão. Bolsista do Programa de Bolsas Licenciatura/UFG; Membro do GEEUAÇÃO: Geografia Ensino, Espaço Urbano e Ação

2 Docente na Unidade Acadêmica Especial– Instituto de Geografia e Programa de Pós-graduação *Stricto sensu* em Geografia-UFG/Regional Catalão. Membro do GEEUAÇÃO – Geografia Ensino, Espaço Urbano e Ação.

Este tem como objetivo compreender como os temas e conceitos como cidade, indústria, espaço urbano, urbanização e industrialização são abordados no livro didático de Geografia da 7ª série, Projeto Araribá, bem como correlacionar esses conteúdos didáticos com os propostos no Currículo Referência.

A metodologia utilizada na construção do presente trabalho, consiste em três etapas: pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e correlação entre ambas. A pesquisa bibliográfica, consistiu no levantamento de informações em livros e revistas especializadas, examine de documentos para coleta de dados. Com base nisso, realizou-se leituras e análise de obras e referências com abordagem científica sobre os temas: espaço urbano, cidade, urbanização, industrialização, desconcentração industrial e outros similares.

Por sua vez, a pesquisa documental foi dividida em duas atividades: a primeira refere-se ao conhecimento e acesso ao livro da 7ª série do Projeto Araribá do Ensino Fundamental II da Rede Municipal de Ensino de Catalão e do Currículo Referência adotado pela Rede Municipal de Ensino local; já a segunda atividade destinou a análise dos conteúdos e temas relativos espaço urbano, cidade, urbanização, industrialização, desconcentração industrial e outros similares.

Por fim, realizou-se uma correlação dos conteúdos constantes no livro didático analisado com a proposta didática para a disciplina de Geografia do Currículo Referência, ambos usados pela Rede Municipal de Educação em Catalão. Essa correlação levou a produção de quadros e observações.

Tal proposta permitiu analisar como a cidade e a indústria são ensinadas nas unidades escolares mediante relação da cidade e da indústria vividas no cotidiano dos alunos, ou sejam, assim os alunos podem correlacionar o conteúdo didático com sua vida e com seu conhecimento empírico; percebendo que temas como indústria, cidade e os processos decorrentes estão presentes em seu cotidiano, ou seja, faz parte de sua vida. Significa que a partir dessa correlação a Geografia Escolar vai além dos livros didáticos.

Partindo deste propósito da análise crítica sobre a questão urbana e industrial, vislumbra-se apreender as limitações e dificuldades dos livros didáticos acerca dos temas analisados, para que possa trazer discussões de forma atualizada e assim permitir reflexões diversas dentro da sala de aula por parte dos alunos.

ALGUMAS PONDERAÇÕES SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA

A ciência geográfica tem gerado, nos últimos anos, discussões sobre a temática referente aos conteúdos inseridos nos livros didáticos de Geografia. É com este propósito que o trabalho visa verificar se a definição dos conceitos e temas relativos as questões urbanas e industriais são tratadas de maneira adequada no livro didático da 7ª série da Projeto Araribá, sendo que tais conceitos são fundamentais na compreensão da temática,

assim como as representações de ilustrações (mapas, quadros, tabelas, gráficos) como forma de enriquecer o tratamento destes na série analisada. E ainda deve-se considerar que é importante que o aluno traga uma base, uma experiência ligada à sua realidade cotidiana e que a partir dessa ele consiga correlacionar e estabelecer uma conexão para além do que é posto nos livros didáticos, ou seja, com a sua experiência de vida, para assim apreender e assimilar tais conceitos de forma crítica.

Portanto, os desafios de ultrapassar o que está posto no livro didático recai sobre o professor da Educação Básica, mas para que alcance tal proposta e que, por sua vez, seja possível de concretização, ele precisa estar dotado de conhecimentos teóricos e científicos e ainda estar atento aos acontecimentos recentes para contribuir com uma reflexão que considere as relações que envolve a cidade e a indústria no plano atual; é preciso transcender o conteúdo escrito e compreender os saberes vividos. É preciso construir caminhos e estratégias de ensino para que a cidade ensinada aproxime da cidade vivida (CAVALCANTI, 2013).

Nesse sentido, o professor de escola básica tem o papel fundamental de buscar formas de trazer o cotidiano e a realidade do aluno para dentro da sala de aula, para juntos construir e formar estes conceitos da Geografia escolar e assim terem uma melhor compreensão. O aluno ao deparar com o seu cotidiano fará uma síntese de tais conceitos de forma que o conhecimento concretizado tenha relação com sua realidade, sua vida, no entanto, cabe ao professor dar início a essa relação e aproximação, pois se ele não correlacionar conceito versus realidade (teoria e prática), o aluno não conseguirá assimilar o conteúdo de forma mais ampla e concreta, desse modo sua realidade é distante da cidade estudada (presente nos livros didáticos) e da cidade vivida (a que ele reside, vive, mora e habita).

Assim, o ensino e aprendizagem na Geografia Escolar implica, não apenas o conhecimento dos conceitos científicos (trazidos da Geografia Acadêmica) mas, também, dos conceitos cotidianos em situações de encontro/confronto, uma vez que, o conhecimento geográfico permeia as práticas espaciais cotidianas dos alunos (SILVA; PIRES, 2013). Essa forma didática de o professor em escola básica, buscar e fazer o aluno observar em sua volta e entender não apenas o conceito de cidade, indústria, lugar, espaço, paisagem, mas aprende também os problemas que os envolvem e que de maneira simplória reforça seu senso crítico através destas observações.

Os desafios de abordar tais conceitos não são fáceis, para isso o material didático precisa permitir que o aluno tenha ao longo do curso da disciplina de Geografia Escolar uma visão autêntica, desprovida de ideologias alienantes ou de imparcialidade que permita um processo de aprendizagem crítico. Nesse sentido, buscar outras fontes como enriquecimento para a aprendizagem dos alunos é fundamental. O livro didático torna-se hoje o principal material didático usado em sala de aula, seu uso pode se dar de forma limitada e fidedigna para alguns professores. O livro também é o principal alvo de

críticas, por apresentar limitações e as vezes, conter erros em textos, gráficos, tabelas, mapas, que podem ser repassados aos alunos.

Essa problemática entra na discussão da escolha do livro disponibilizado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) a ser usado, cuja liberdade por vezes pode ser cerceada, pois nem sempre o livro ou coleção indicada pela escola é que será recebida, ou seja, a que será usada nas aulas de Geografia. Dessa forma, sabendo da importância do livro didático na sala de aula, mesmo como forma limitada de expor os conteúdos, é preciso buscar outras formas de recursos didáticos de forma ampla, sendo mais acessíveis para facilitar a aprendizagem dos alunos no decorrer do ano letivo.

Assim, os conceitos a serem estudados como de industrialização e urbanização, assim como espaço urbano e cidade e outros mais são caros à Geografia, se não forem devidamente compreendidos, o aluno não conseguirá fazer a correlação entre si de forma crítica. A pesquisa na área do ensino de geografia, já tem consolidada a concepção de que, formar conceitos é um processo que deve nortear o ensino ao longo dos anos de formação, nos quais se buscam desenvolver um modo de pensar por meio do trabalho com os conteúdos (CAVALCANTI, 2013). Devido à complexidade teórica, estes conceitos são mediadores dos processos sociais, econômicos, políticos, culturais, tecnológicos e espaciais, sendo que estas análises devem se dá de forma dialética e crítica, por manterem relações diversas entre si.

Entretanto, para conhecer um pouco mais sobre a realidade do ensino de geografia na Educação Básica da rede pública de ensino em Catalão, escolheu-se o livro didático da 7ª série do Projeto Araribá (Ensino Fundamental II) para análise, que será realizada de forma correlacionada com o Currículo Referência adotado tanto pela Rede Estadual de Educação, quanto pela Rede Municipal de Educação de Catalão, Goiás.

O LIVRO DIDÁTICO E O CURRÍCULO REFERÊNCIA FERRAMENTAS DO ENSINO MUNICIPAL EM CATALÃO/GOIÁS

Segundo estudos de Bittencourt (1993), acredita-se que o material didático a princípio era instituído apenas ao professor como manual e guia, pois se tinha uma enorme carência de professores qualificados à docência, assim, esse material didático era servia para instruir o professor em sala de aula. Mesmo que esse material seja também de acesso dos alunos, o livro didático serve como única base teórica-conceitual para a maioria dos professores.

Assim, algumas publicações acerca do desenvolvimento escolar brasileiro, destaca a importância e utilidade que os livros didáticos têm para o ensino de Geografia, assim como para outras disciplinas. Sabendo que atualmente diante das transformações tecnológicas e educacionais os livros didáticos servem como base educacional para os professores de rede pública, onde muitas vezes é usado como único suporte didático

na interação e na mediação de conhecimentos acerca dos temas geográficos, como é o caso das temáticas escolhidas: espaço urbano, cidade, urbanização, industrialização e outros similares.

O conteúdo inserido nos livros didáticos que subsidia a educação brasileira está vinculado diretamente ligado àqueles que detém o Poder, para romper com tais amarras é fundamental que o professor tenha uma visão crítica acerca dos conteúdos e temas tratados nos livros, isto é, abordá-los desprovidos de ideologias dominantes e alienantes, repassando-os de forma crítica e alertando sobre os domínios que exercidos sobre a educação pela elite política e econômica.

Entretanto, há professores que utilizam dessas práticas e posturas críticas, mesmo tendo o livro didático como recurso didático, isto significa que buscam uma nova perspectiva de trabalho em sala de aula, para além do Livro Didático. Cavalcanti (2006, p. 32) ao discutir os desafios da Geografia Escolar afirma que “mais do que (ensinar aos alunos) conteúdos, é necessário também ensinar-lhes modos de pensamento e ação”. Desse modo, além de buscar novas recursos didáticos, o importante é ter a visão crítica sobre o tema a ser tratado em sala de aula.

Nesse contexto, formas de ampliar o conhecimento dos professores na interação dos conteúdos a serem trabalhados durante o bimestre, assim como na elaboração das aulas. A Secretária de Educação do Estado de Goiás criou em 2012 o Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, “[...] que tem como o objetivo contribuir com as Unidades Educacionais apresentando propostas de bimestralização dos conteúdos para melhor compreensão dos componentes do currículo e sua utilização na sala de aula”. (GOIÁS, 2015, p. 8).

No contexto do que foi dito, para que isso ocorra é de extrema importância profissionais com formação na área/disciplina de atuação, que estejam aptos e habilitados a fazer essa correlação entre os livros didáticos e o Currículo Referência. Para que se tenha melhor compreensão dos alunos para além do que é visto e vivido dentro da sala de aula ou além do que lê nos livros didáticos, cabendo ao professor trazer para a sala de aula jornais, revistas e textos curtos atualizados sobre os acontecimentos do seu Município, Estado, País e mundo. O uso de materiais didáticos complementares serve como instrumentos para fomentar discussões e debates acerca de diversos temas presentes no material didático usado, assim esses debates podem trazer além do conhecimento acerca de certos temas, visões mais críticas e amplas.

No que se refere a Questão Urbana e Industrial no Livro Didático da 7ª série, do Ensino Fundamental II (Projeto Araribá), da Rede Municipal de Educação de Catalão/ Goiás: algumas propostas no livro didático de Geografia do 7º ano, do Ensino Fundamental II seguiu como procedimento metodológico a comparação de seus conteúdos com as diretrizes do Currículo Referência adotado pela Rede Municipal de Educação em Catalão.

Nos conteúdos do 4º bimestre do 7º ano, na Unidade 3: Industrialização e Urbanização no Brasil, do livro didático analisado, o TEMA 1: “A Industrialização Brasileira”, começa com a citação do autor “O processo de industrialização em nosso país acelerou o crescimento das cidades, tornando o Brasil um país predominantemente urbano” (VEDOVATE, 2010, p. 64). O autor observa que a principal economia do Brasil era o café, destaca ainda a preparação mão de obra estrangeira para a indústria brasileira, o papel pioneiro do estado de São Paulo na instalação das primeiras indústrias do país, fatores que contribuíram para os estrangeiros fossem a mão de obra qualificada e necessária para trabalhar nas fábricas. Destaca também que, o desenvolvimento das indústrias fomentou a expansão do sistema bancário, a produção de energia elétrica, que permitiu o acesso dos trabalhadores as fábricas por meio de bondes.

Aponta também sobre a construção das ferrovias como um fator importante para a industrialização, pois permitia a comunicação e circulação de produtos e mercadorias entre várias regiões dos países. O livro didático da 7ª série apontar as principais características da indústria brasileira, destaca que nossa industrialização é tardia se comparada com a de outros países; trata da substituição de importações para a fabricação de produtos nacionais, e pôr fim, reporta a dependência de tecnologia estrangeira.

Ainda nesse contexto, o autor destaca a desconcentração industrial causada pelos elevados custos dos terrenos, aluguéis e impostos, dos congestionamentos das principais vias que afeta desconcentração industrial. Sobre esse tema, o professor da Rede Municipal de Educação de Catalão pode destacar para seus alunos, os casos da Mitsubishi (1998) e John Deere (1999) que se instalaram em Catalão devido a este processo de desconcentração industrial (deslocamento de capitais indústrias para áreas poucas industrializadas nos anos de 1990, como a região Centro-Oeste, Norte e Nordeste), podendo, inclusive frisar que ambas receberam incentivos fiscais estatais para instalar no município, tais como: isenção fiscal e doação de terrenos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Diante da necessidade de adotar novas estratégias metodológicas na Educação Básica, devido a demanda imposta pela dinâmica dos fluxos de informações na atualidade, ensinar Geografia escolar se torna um desafio, pois o desenvolvimento de tecnologias leva a um processo de obsolescência dos conteúdos e informações presentes nos livros didáticos de forma muito rápida. Isto significa que um conteúdo atual na data da edição e publicação do livro, pode não ser mais relevante, ou seja, pode ser suplantado por outros mais recentes.

Nesse sentido, o livro e parte de seus conteúdos passam por um processo de desatualização rápida, além de contar que com a era dos *smartphone*, dos *iphone* e da mundialização da internet em que as informações e acontecimentos geográficos podem

ser acompanhados ao vivo, em tempo real. Todas essas questões precisam ser capacitadas pelos professores para tornar a Geografia Escolar mais atraente, mas com as devidas ressalvas, não se apresenta ao aluno uma Geografia apenas de fatos atuais, este precisa conhecer o processo histórico de construção do espaço geográfico para se ter um conhecimento mais amplo, profundo e holístico.

Isso significa que a principal ferramenta escolar e a mais usada na sala de aula, mesmo com críticas, discordâncias ou concordâncias é o livro didático, cujo uso se dá pelos alunos dos ensinos fundamental e médio. Todavia, nas análises e pesquisas realizadas com o livro didático de Geografia escolhido (Projeto Araribá – 7º ano do Ensino Fundamental II, da Rede Municipal de Ensino de Catalão) percebe-se que a escolha dos procedimentos didáticos e de como abordar os conteúdos recai sobre o professor.

Apesar deste possuir muitos conteúdos ainda com pouca qualidade, o professor precisa contornar tais questões e contribuir para que os alunos tenham acesso a um conteúdo mais completo. Não cabe aqui fazer críticas ao professor, mas reconhecer a sua responsabilidade na prática docente ao estimular nos alunos a capacidade de reflexão mais profunda acerca dos temas trabalhados em sala de aula, tudo isso para dar chances dos alunos terem um raciocínio crítico e de construir por si os próprios conceitos e noções sobre a Geografia e a realidade em que está inserido. Isto é, ir além do que disponibiliza o livro didático ou as diretrizes do Currículo Referência adotados.

Não dá para negar que o material didático analisado apresenta falhas, dentre as principais identificadas estão: poucas tabelas, mapas, formas de representações gráficas, imagens (fotografias), cuja ausência pode impactar em um raciocínio mais lento ou incompleto por parte do aluno, além de limita-lo a ter um melhor entendimento de informações e de desenvolvimento de habilidades para a interpretações destas ilustrações.

Outro problema encontrado enquanto analisava o Currículo Referência da Rede Municipal de Educação de Catalão, disponibilizado como uma diretriz pedagógica para os professores ao desenvolverem suas aulas no decorrer dos bimestres, é a falta de respaldo/presença de alguns conteúdos no livro didático. Essa falta de conectividade entre conteúdos recai sobre o professor, que passa a buscar alternativas para mediar a realidade e conteúdo, além disso, ele precisa contornar a falta de estrutura pedagógica da escola em busca de um planejamento que adéque recursos didáticos e conteúdos a fim de minimizar os prejuízos na educação pública, e assim prover o aluno de um processo de ensino e aprendizagem mais profundo.

Portanto, considera-se ser importante fazer essa correlação entre material didático (livro didático adotado) e Currículo Referência com o objetivo de promover um conhecimento mais amplo ao aluno, e assim proporcionar acesso à uma Geografia mais condizente com sua realidade.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma História do saber escolar. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo: São Paulo, 1993.

CAVALCANTI, L. de S. **Temas de Geografia na Escola Básica**. 1. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

_____. Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: ROSA, D. E. G.; et al. **Formação de Professores**: concepções e práticas em Geografia. Goiânia: Editora Vieira, 2006.

CARVALHO, M. C. M. (Org.). **Construindo o saber– Metodologia Científica: Fundamentos e técnicas**. 2. Ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CALLAI, H. C. O livro didático permite e oportuniza a democratização do conhecimento? In: SPOSITO, Eliseu Savério. et al. **A Diversidade da Geografia Brasileira**. 1.ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2016.

GOIÁS. Secretária de Estado de Educação. Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás, Goiânia/GO, 2015, p. 192– 2013.

IBGE. **Catalão**. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/go/catalao/panorama>>. Acesso em: 08 abr. 2018.

OLIVEIRA, A. U. **Para onde vai o ensino de Geografia?** 5. Ed. São Paulo: Contexto, 1994. p. 135– 144.

PINA, p. P. G. do N.. A relação entre o ensino e o uso do livro didático de Geografia. **Dissertação de mestrado**, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

SILVA, E. I.; PIRES, L. M. **Desafios da Didática em Geografia**. 1. Ed. Goiânia: PUC/GO, 2013.

SILVA, M. V. DA; ALVES, J. S.; PIRES. C. M.. Categorias, Conceitos e Temáticas Urbanas: Correlações entre Geografia Urbana, Currículo Referência e Livros Didáticos do Ensino Médio, Colégio Estadual Xavier de Almeida, Morrinhos/Goiás. In: 12. ENPEG – Encontro Nacional de Práticas de Ensino de Geografia, 2013, João Pessoa-PB. **Anais...** João Pessoa-PB, 2013. v. 1. p. 3222-3238.

GRATAO, J. A.; SILVA, Magda Valéria da. Questão Urbana e Industrial: Uma análise a partir da coleção Araribá e currículo referência adotados na rede municipal de ensino de Catalão/ Goiás. In: **3º Congresso de Pesquisa, Ensino, Extensão e Cultura (CONPEEX) da Regional Catalão/UFG, 2017, Catalão/ Goiás**.

SPOSITO, M. E. B. **Capitalismo e Urbanização**. 15. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

VASCONCELOS, p. de A. Categorias e conceitos para compreensão da cidade brasileira do período escravista. In: SPOSITO, M. E. B. (Org.). **Urbanização e Cidades**: perspectivas geográficas. Presidente Prudente: UNESP/GASPER, 2001. p. 13– 34.

VEDOVATE, F. C. **Projeto Araribá Geografia**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2010. (Coleção da 5ª a 9ª série).



AS POTENCIALIDADES DAS GEOTECNOLOGIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA E NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Gabriel Martins Cavallini

Universidade Federal de Goiás
cavallinigeografia@hotmail.com

Mateus Andrade

Universidade Federal de Goiás
mateus.andrade096@gmail.com

Vanilton Camilo de Souza

Universidade Federal de Goiás
souzavanilton@gmail.com

Resumo: O Presente trabalho tem como intuito discutir as o uso das Geotecnologias no Ensino de Geografia e como elas podem ser utilizadas para a mediação didática dos professores e na construção do conhecimento por parte dos alunos. O trabalho faz parte do resultado parcial de uma pesquisa realiza pelo grupo GeoTec, sediado na Universidade Federal de Goiás, no âmbito do Instituto de Estudos Socio-ambientais. Para a construção do presente trabalho realizamos uma pesquisa documental, centralmente voltada para as potencialidades no uso das Geotecnologias no Ensino de Geografia. O embasamento para tal se dá a partir do nosso entendimento sobre o Ensino de Geografia, assim como a nossa concepção de Geotecnologia. Os dados apontam que as Geotecnologias possuem grandes potencialidades no Ensino de Geografia, além de atuar como conector do mundo tecnológico com a escola, entretanto, as suas potencialidades não são exploradas em seu máximo devido a falta de estruturas nas escolas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Geotecnologia. Construção do Conhecimento. Mediação Didática.

APRESENTAÇÃO

Atualmente vivemos em uma sociedade altamente inserida no meio digital e no uso das tecnologias. Esse processo ocorre a partir da terceira revolução industrial, também denominada detecno-científica, em que através desenvolvimento de novas tecnologias possibilita melhores resultados em diversos setores, não só relacionados aos meios industriais, mas como nesse caso, as tecnologias sendo inseridas no âmbito escolar, contribuindo com a aprendizagem dos alunos e com a mediação do conhecimento por parte do professor.

Tendo em vista que o acesso aos meios digitais e a aparelhos tecnológicos é cada vez mais democrático, esses fatores são de grande relevância para a geografia e

para o ensino de geografia, pois eles em sua forma se tornam agentes de construções sociais. Assim como aponta SOUZA (2017), “a utilização dos smartphones, computadores, softwares e aplicativos conectados a internet influencia produção social no/do espaço, condicionando inclusive as relações sociais que nele se desenvolvem”.

Deste modo, os cursos de formação de professores, bem como os órgãos responsáveis pela área da educação estão cada vez mais empenhados na inserção do uso das tecnologias no ambiente escolar e no processo de aprendizagem. Assim como aponta Alves (2017):

No âmbito escolar a tentativa de inclusão das tecnologias não é algo novo. Nas orientações curriculares no Brasil, essa preocupação vem sendo retratada, em escala nacional, desde a lei de diretrizes e bases (LDB/1996) até os parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs/1998). Este último, instituído há quase duas décadas, infere na educação do país a necessidade de conhecer e saber utilizar as novas tecnologias no contexto escolar.

No contexto do Ensino de Geografia as chamadas TIC's (Tecnologias de Comunicação e Informação) ganham espaço através das Geotecnologias que podem ser compreendidas como o conjunto de tecnologias para coleta, processamento, análise e disponibilização de informação geo-referenciada, ou seja, informação atrelada a um determinado sistema de localização geográfica.

Ao passo que o uso das tecnologias como mediadora do conhecimento ganha cada vez mais espaço nas escolas e nos cursos de formação de professores, alguns problemas são detectados, uma vez que, quase todas as escolas do país teoricamente possuem laboratórios de informática, aparelhos multimídia e acesso a internet, entretanto a realidade encontrada é bem diferente, pois os laboratórios encontram-se fechados por falta de manutenção, os aparelhos multimídia estão quebrados e a internet na maior parte das vezes é de uso exclusivo dos professores e da administração da escola.

Quanto a utilização dos recursos das Geotecnologias pelos professores de Geografia uma das principais críticas encontradas é em relação à precariedade da formação dos professores para a utilização dessas tecnologias, ou seja, apesar da presença cada vez maior desses recursos nos cursos de formação inicial os professores encontram dificuldades em trabalhar por falta de domínio dos mesmos.

Neste sentido, busca-se neste trabalho apresentar como as Geotecnologias possibilitam aos professores de Geografia uma maior facilidade na construção de suas aulas assim como a mediação didática dos conteúdos propostos e para o aluno potencializam uma aprendizagem significativa dos conteúdos e o desenvolvimento de um raciocínio geográfico a cerca de seu espaço de vivência.

Para constar, o texto se apresenta em três partes: a primeira apresenta a metodologia utilizada e os procedimentos metodológicos; a segunda discute os dados levantados durante a pesquisa e a importância da mediação didática por parte do professor

no ensino de Geografia; e a terceira apresenta as potencialidades de uma aprendizagem significativa por parte dos alunos tendo em vista a utilização das Geotecnologias.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente estudo foi realizado a partir de uma pesquisa de natureza qualitativa, que para o grupo se apresenta como metodologia mais adequada. Segundo MARTINS (2004, p.1) “é definida como aquela que privilegia a análise de micro processos, através do estudo das ações sociais individuais e grupais, realizando um exame intensivo dos dados; [...]”. Tendo conhecimento das diversas perspectivas existentes dentro do campo da metodologia qualitativa adotaremos, portanto, a pesquisa documental, assim como apresentada por GIL (2008, p. 46):

[...] segue os mesmos passos da pesquisa bibliográfica. Apenas há que se considerar que o primeiro passo consiste na exploração das fontes documentais, que são em grande número. Existem, de um lado, os documentos de primeira mão, que não receberam qualquer tratamento analítico, tais como: documentos oficiais, reportagens de jornal, cartas, contratos, diários, filmes, fotografias, gravações etc. De outro lado, existem os documentos de segunda mão, que de alguma forma já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas etc.

Salientamos a importância da análise documental na técnica de pesquisa qualitativa, pois ela possibilita, como no presente caso, a complementação de informações obtidas por outras técnicas ou elucidando novos aspectos de um tema ou problema. (LUDKE ; ANDRÉ, 1986).

Para além da análise documental foi elaborado um questionário com questões para serem respondidas por professores da rede de ensino da Região Metropolitana de Goiânia (RMG). A aplicação dos questionários possibilitou uma maior compreensão dos aspectos relacionados a utilização das Geotecnologias pelos professores. Este questionário é fruto de uma pesquisa intitulada “As potencialidades da geotecnologia na formação do professor de Geografia e no desenvolvimento do pensamento espacial sobre a região metropolitana de Goiânia (RMG).”

Esses dados serão discutidos na próxima secção, onde abordaremos conjuntamente para além da análise dos dados, a importância da mediação didática a partir do uso das Geotecnologias para o professor no desenvolvimento dos conteúdos.

MEDIAÇÃO DIDÁTICA E O USO DAS GEOTECNOLOGIAS PELOS PROFESSORES DA RMG

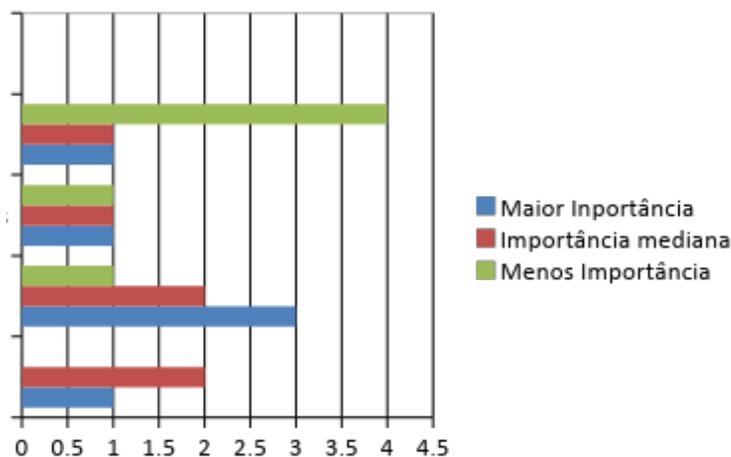
Como explicitado anteriormente, utilizou-se para o levantamento de dados, além da pesquisa documental, o aplicação de um questionário para os professores de

Geografia da RMG. O questionário foi respondido por seis (6) professores de Geografia e nas questões apresentadas deveriam responder por ordem de importância, ou seja, a partir do que a questão solicitava ao docente ele poderia selecionar até três (3) alternativas atribuindo valores a elas, sendo um (1) para a mais importante, dois (2) para a de média importância e três (3) para a de menor importância.

Deste modo, ampliamos as possibilidades de respostas dos professores a fim de compreender da melhor forma possível as concepções apresentadas por eles a respeito do uso das Geotecnologias e como elas contribuem em sala de aula com o ensino dos conteúdos Geográficos.

A primeira questão apresentada aos professores no questionário tem como intuito saber qual a importância dada pelos professores para a utilização das Geotecnologias através de recursos digitais, considerando quais são as implicações da utilização dos mesmos.

Gráfico 1 – Avaliação dos professores sobre a utilização de recursos digitais nas escolas



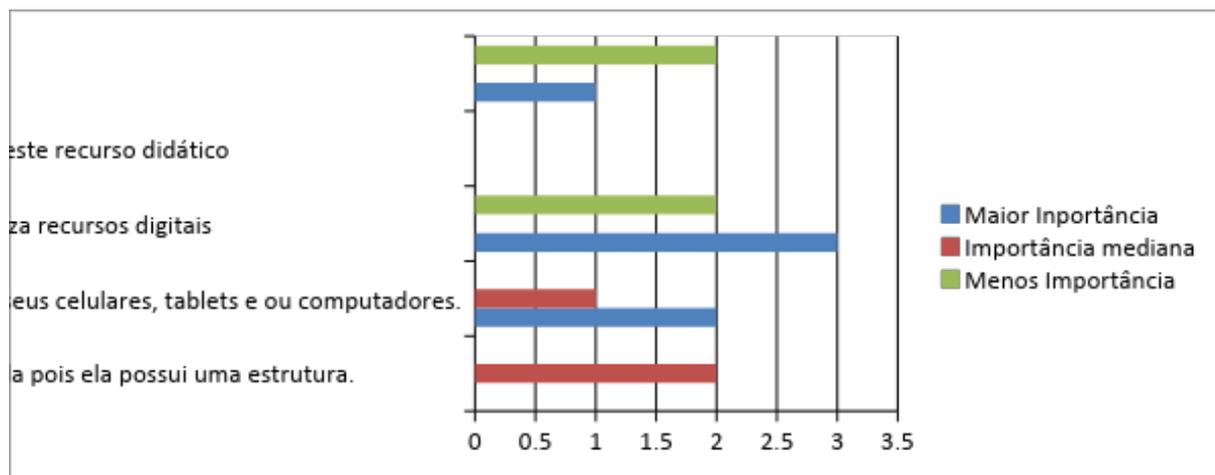
GeoTec, 2017.

Como é possível observar no gráfico acima, os docentes apresentam como fator principal na utilização das Geotecnologias o fato do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa para os alunos, estando em segundo lugar o aspecto de atrair a atenção dos estudantes para o conteúdo.

Importante compreender a relevância da aprendizagem significativa para o aluno, onde o professor tem o discernimento que aquilo que está sendo estudado, sendo apreendido, faça a diferença no cotidiano do aluno, seja algo relevante e que ele possa utilizar desses conhecimentos em suas atividades.

Tendo conhecimento de que os professores consideram importante a utilização das Geotecnologias, pois, elas desenvolvem uma aprendizagem significativa para o aluno, buscamos saber posteriormente se elas realmente estão presentes no cotidiano escolar.

Gráfico 2 – As Geotecnologias estão presentes no cotidiano escolar?



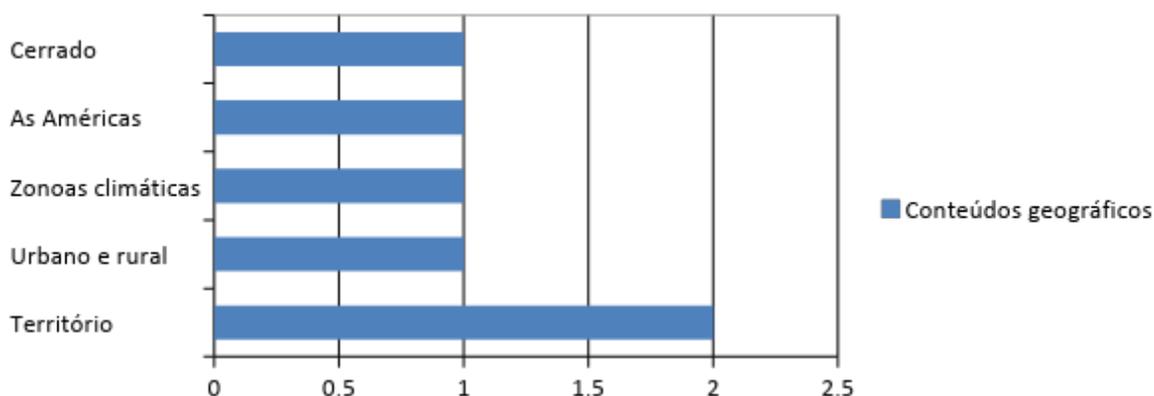
GeoTec, 2017.

Como apontado pelos professores, os alunos utilizam as Geotecnologias no cotidiano escolar, porém, outros dois dados apontam que parte das escolas possuem estrutura para a utilização na própria escola e outra parte não possui. Isto corrobora com o que já foi dito neste trabalho que boa parte das instituições de ensino possuem materiais tecnológicos e que certa parte não possui ou eles estão fora de uso.

Mas importante ressaltar a utilização de tais recursos a partir de equipamentos dos próprios alunos, evidenciando como os jovens estão altamente inseridos no contexto tecnológico atual e como é possível compreender o ensino utilizando dos aparelhos dos próprios alunos.

Outra pergunta realizada aos professores, e esta extremamente importante, é saber quais conteúdos foram trabalhados a partir do uso das Geotecnologias.

Gráfico 3 – Os Conteúdos Geográficos que foram trabalhados por meio de Geotecnologias



GeoTec, 2017.

Nesse aspecto de apresentação dos conteúdos trabalhados pelos professores com a utilização das Geotecnologias vamos discutir a possibilidade do emprego destes recursos a partir de uma mediação didática. Este conceito deriva a Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, que a partir de sua perspectiva sobre aprendizagem aponta que “a educação se faz através da própria experiência do aluno, a qual é inteiramente determinada pelo meio e, nesse processo, o papel do mestre consiste em organizar e regular o meio”. (VYGOTSKY, 2010, p. 67. apud, BENTO, 2013, p. 75)

A partir desse aspecto, é muito importante para o professor procurar apresentar os conteúdos utilizando de elementos do ambiente conhecido pelos alunos, como por exemplo, alguns dos docentes que responderam ao questionário utilizaram das Geotecnologias para ensinar sobre cerrado, algo que é familiar aos alunos da RMG.

Portanto, a mediação didática é um processo onde o Professor atua como mediador da aprendizagem do aluno, organizando assim os conteúdos e os recursos didáticos para a maximização da construção do conhecimento. Assim como aponta BENTO (2013, p. 75):

No caso do professor, a sua mediação didática consiste em propiciar a atividade cognitiva do aluno, a partir de um encaminhamento metodológico do processo de ensino e aprendizagem. Advém desse processo a necessidade de o professor intervir nos motivos dos alunos, estabelecendo, assim, elos entre o conhecimento e as ações mentais dos estudantes e proporcionando uma possível construção/formação de conceitos.

Figura-se desse modo à utilização das Geotecnologias por parte dos Professores na construção desse processo de mediação, canalizando todas as potencialidades dos recursos tecnológicos disponíveis visando melhores resultados na aprendizagem dos alunos.

Seguindo aspectos da mediação didática, vamos explanar na próxima secção como esse processo atua na compreensão dos alunos, como se desenvolvem os processos cognitivos de aprendizagem segundo a Teoria Vygotskyana.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO DOS ALUNOS ATRAVÉS DAS GEOTECNOLOGIAS

Partindo de uma perspectiva de ensino e de construção do conhecimento embasado na Teoria Histórico-Cultural de Vygotsky, onde o processo de ensino-aprendizagem se dá através da relação do aluno com o meio, apresentamos as potencialidades das Geotecnologias a partir da mediação didática por parte do Professor.

Quando falamos de construção de conhecimento, partimos do pressuposto de que ele se dá por meio da mediação cognitiva do aluno, para que ele possa desenvolver

um raciocínio geográfico e seja capaz de analisar fenômenos de sua realidade. Nesse sentido CAVALCANTI (2012, p. 163) apresenta que:

Esse raciocínio fundamenta a compreensão da relevância de estabelecer estabelecer como meta de ensino de geografia o desenvolvimento de conceitos, o que significa mediar a atividade cognitiva dos alunos para que eles possam, ao assimilar os conteúdos, formar conceitos geográficos, entendidos como formas mais elaboradas, mais genéricas do pensamento dessa ciência.

O desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio dos chamados processos psicológicos superiores (percepção, memória e pensamento) que são aqueles responsáveis pela formação do conhecimento. Isso se dá por um processo chamado de internalização, que compreende na transformações de experiências interpessoais, aquelas que são externas ao sujeito, em intrapsíquicas que fazem parte do sujeito. (CAVALCANTI, 2005, p. 187)

Segundo BENTO (2013, p. 74):

A internalização pode ser entendida como uma reconstrução interna, intrassubjetiva, de uma operação externa com objetos, ou seja, se dá de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal. [...] existe um caminho de ida e volta entre o “inter” (situações socioculturais) e o “intra” (internalização regulada pela consciência), em que funções sociais se convertem em funções pessoais e ocorre uma reconstrução interna do significado com geração de sentido.

Com base nesses elementos as geotecnologias podem ser utilizadas na construção do conhecimento dos alunos, pois, quando o professor utiliza, por exemplo, uma imagem de satélite retirada do Google Earth¹ da região onde a escola se encontra e utiliza das experiências vivenciadas no cotidiano dos alunos e as espacializa com a ajuda da ferramenta ele possibilita que os alunos construam conhecimentos sobre um determinado fenômeno.

Assim, as Geotecnologias podem ser utilizadas como um processo de mediação didática do professor, onde ele atua como mediador na construção do conhecimento pelos alunos, apresentando os conteúdos para que os alunos possam construir seus conhecimentos e a partir disso realizarem análises mais complexas de fenômenos geográficos de seu cotidiano.

1 Google Earth é um programa de computador desenvolvido e distribuído pela empresa estadunidense do Google cuja função é apresentar um modelo tridimensional do globo terrestre, construído a partir de mosaico de imagens de satélite obtidas de fontes diversas, imagens aéreas (fotografadas de aeronaves) e GIS 3D.

CONSIDERAÇÕES

Este trabalho foi escrito com o intuito de apresentar as novas características do Ensino, levando em consideração essa nova era tecnológica. Salientando que os desafios se apresentam e os professores, os cursos de formação de professores e os órgãos responsáveis devem se debruçar em cima deles e compreenderem como é possível utilizar desses novos aspectos a favor de melhor ensino-aprendizagem.

E demonstrar através dos dados coletados, sejam eles encontrados no levantamento bibliográfico ou nos dados apresentados a partir da pesquisa do grupo GeoTec, como as Geotecnologias contribuem para o Ensino de Geografia, contribuem na mediação didática dos professores e principalmente na construção do conhecimento pelos alunos.

Sem a intenção de encerrar a discussão nesse momento, faz-se necessário que se abra ainda mais o debate a cerca da utilização das TIC's, em especial as Geotecnologias no Ensino de Geografia.

REFERÊNCIAS

- ALVES, F. L. I. **Geotecnologias e Ensino de Geografia**: possibilidades de construção do pensamento geográfico dos alunos. Goiânia. 2017.
- BENTO, I. p. **A mediação didática na construção do conhecimento geográfico**: uma análise do processo de ensino e aprendizagem de jovens do ensino médio e da potencialidade do lugar. Goiânia. 2013.
- CAVALCANTI, L. S. **Cotidiano, Mediação Pedagógica e Formação de Conceitos**: uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. Ed. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005.
- CAVALCANTI, L. S. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papirus. 2012.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. – São Paulo : Atlas, 2002.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Abordagens qualitativas de pesquisa**: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. 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.
- SOUZA, V. C. **As Geotecnologias nos currículos de formação inicial e prática dos professores de geografia no estado de Goiás**. Goiânia. 2017.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

RELATO DE EXPERIÊNCIA EM MOÇAMBIQUE: O ENSINO DE GEOGRAFIA E LINGUAGEM ENQUANTO BARREIRA

Gabriel Martins Cavallini
Universidade Federal de Goiás
cavallinigeografia@hotmail.com

Resumo: Este relato de experiência tem como origem viagem realizada a diferentes províncias de Moçambique durante intercâmbio de projeto de pesquisa no período de 2017/2018¹. Ao todo foram percorridas 8 províncias, sendo elas: Maputo, Gaza, Inhambane, Sofala, Manica, Zambézia, Nampula e Cabo Delgado. Contudo, serão apresentadas reflexões a cerca das seguintes províncias: Maputo, localizada na região sul do país, Manica e Sofala, localizadas na região centro do país, e Nampula e Cabo Delgado, localizadas na região norte do país, em virtude de maior tempo de estadia e vivência do contexto local. Toda a discussão terá como base anotações e registros em imagem dos locais percorridos, além de recordações de diálogos com moradores locais e professores universitários. A princípio busca-se debater o Ensino de Geografia, levando em consideração as características sociais, culturais e linguísticas percebidas durante a viagem. E salientar como a Geografia do Lugar e o Ensino de Geografia a partir do contexto em que o aluno está inserido são importantes para um Ensino-Aprendizagem significativo. Por fim, o intuito do presente artigo é fomentar as discussões a cerca do Ensino de Geografia a partir do Lugar, trazendo reflexões no âmbito de outra realidade política, social e cultural, diferente da brasileira.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Ensino-Aprendizagem, Lugar e Moçambique.

LINGUAS E DIALETOS

A viagem que comporta os fatos e percepções aqui relatadas foi realizada durante 20 dias percorrendo grande parte de Moçambique. Inicialmente pretendo apresentar minhas² considerações a cerca dos lugares visitados, exaltando aspectos do cotidiano e as características políticas, sociais, culturais e principalmente linguísticas percebidas.

A cidade de Chimoio que é capital da província de Manica compreendendo a porção mais central e a oeste de Moçambique apresenta uma população de cerca de 373.000 habitantes segundo censo realizado em 2017 e possui como dialeto maiori-

1 Este projeto de pesquisa é coordenado pela Professora Doutora Miriam Aparecida Bueno, docente do Instituto de Estudos Socioambientais – IESA, vinculado a Universidade Federal de Goiás – UFG.

2 Mesmo sabendo da ampla discussão que gira em torno das normas para um relato de experiência, escolhi escrever este artigo em primeira pessoa com o intuito de expressar minhas concepções pessoais sobre Moçambique e por consequência África, buscando assim, não fomentar ainda mais os estereótipos já existentes e trazer unicamente as minhas percepções a cerca da realidade vivenciada.

tário o Shona, segundo o site ethnologue³ deriva da família linguística da língua Ndaou, e compreende cerca de 625.000⁴ falantes (2014).

É uma cidade de médio para grande porte, nos parâmetros moçambicanos, que contém diversas características de organização muito parecidas com a da capital do país (Maputo).

Já a cidade da Beira capital da província de Sofala, que foi outra localidade visitada, o dialeto mais falado é o Sena, falado por cerca de 1.300.000 (2014). Era a segunda maior cidade de Moçambique com cerca de 450.000 habitantes segundo o censo de 2007, no atual censo soma cerca de 533.000 habitantes.

Uma cidade intensamente marcada pela presença dos colonizadores portugueses, principalmente nas formas arquitetônicas das moradias e empreendimentos comerciais, atualmente com presença massiva de imigrantes chineses, assim como empreendimentos. Já foi a 2ª maior cidade do país, mas amargou um pequeno crescimento populacional dos últimos anos.

Nampula é a capital da província de mesmo nome situada na porção mais a norte do país, possui uma população de cerca de 750.000 mil habitantes, no censo de 2007 possuía cerca de 350.000 mil habitantes, representa o maior crescimento demográfico do país. O dialeto característico de Nampula é o Koti, é um idioma de variação dentro da família linguística do Makhuwa, possui cerca de 77.000 falantes (2014).

Atualmente é a 3ª maior cidade do país, nos últimos dez anos enfrentou um rápido desenvolvimento econômico e social. Possui uma forte presença de imigrantes árabes e descendentes.

A ilha de Moçambique é o lugar mais emblemático e foi onde consegui visualizar a essência de Moçambique. Por ter sido a primeira capital e guardar muito das características e influências de todos os povos que ali passaram se torna um lugar único. O principal dialeto é o Makhuwa, possui cerca de 3.000.000 (2014) de falantes em toda a família linguística. Já a cidade tem cerca de 66.000 mil habitantes, segundo o censo de 2017.

Possui apenas 4 km de comprimento e 2,5 de largura em seus pontos mais extremos. É uma das principais rotas turísticas do país, mas também internacionalmente, a ancoragem de transatlânticos movimentam o comércio da ilha, assim como o setor de serviços. Entretanto, a principal fonte de renda dos moradores locais é a pesca.

E por fim a cidade de Pemba, capital da província de Cabo Delgado, fica na porção mais ao norte de Moçambique, a língua mais comum é o Makonde, falado por cerca de 457.000 pessoas (2014). A cidade tem pouco mais que 200.00 habitantes e, é uma das principais zonas turísticas do país.

3 Todas as informações referentes a dados estatísticos e características dos dialetos foram retiradas deste site.

4 Os números de falantes não se referem apenas a pessoas de nacionalidade moçambicana, tendo em vista que as línguas extrapolam as fronteiras territoriais.

Comtempla um dos maiores parques nacionais, o Parque Nacional das Quirimbas, que conserva fauna e flora terrestre e marinha. É a região mais conhecida internacionalmente, o que levou a construção que alguns grandes empreendimentos.

Faço esse levantamento das cidades e os dialetos ou línguas mais falados para que seja possível uma visualização da complexidade social e linguística presente em único país. O que corrobora na importância do debate a cerca da educação dos jovens escolares e a dicotomia entre o ensino utilizando o português como língua oficial e o uso dos dialetos e línguas maternas.

O ENSINO DE GEOGRAFIA E OS DESAFIOS QUANTO À LÍNGUA

Moçambique é um País de grandes proporções territoriais, com diversidade cultural digna das antigas sociedades africanas. As sociedades africanas antes das “colonizações” por diversos povos europeus viviam sob uma ordem muito bem estruturada e extremamente fragmentada. Onde existiam diferentes tipos de “modelos” sociais. Havia aquelas que eram matrilinear, as patrilinear e mistas.

Com isso, não só as tradições e costumes eram diferentes como também as línguas faladas por esses povos. Essa diversidade linguística perdura até hoje, mesmo após as novas organizações territoriais, que são alguns dos motivos de muitos conflitos existentes no continente africano.

É possível notar pela diversidade linguística encontrada Moçambique como o território africano se dividia em pequenos conjuntos populacionais com seu próprio idioma e as famílias linguísticas existentes por conta das proximidades e interações ocorridas durante séculos de ocupação do território.

Contudo, os séculos de colonização tentaram apagar tais características, primeiramente com a ocupação efetiva dos portugueses das terras já ocupadas pelos povos nativos, mas também por mercadores árabes e persas que já andavam por partes do território africano. Depois a partilha da África, durante a conhecida conferência de Berlim (1884/85), onde diversas potências europeias e mundiais dividiram o território africano segundo seus interesses sem nenhuma preocupação com as estruturas político/sociais já existentes.

Por fim está a colonização da língua, onde os parâmetros oficiais passam a ser do colonizador, nesse campo se insere o português como língua oficial e os dialetos e idiomas falados pelos povos originários passam a ser marginalizados. Isso se deve a lógica que era empregada durante a época e que perdura até hoje em muitos nichos, onde os africanos são colocados como seres inferiores, e a espécie humana se dividia em “subespécies” e teria os povos africanos como os mais pobres intelectualmente e não seriam capazes de desenvolver conhecimentos úteis para a humanidade. Assim, os costumes, as crenças e as línguas dos colonizadores deveriam ser disseminados como forma de educação superior.

Nesse sentido, quando MENESSES (2017, p. 82) em seu artigo “Mundos locais, mundos globais: a diferença da história” fala do olhar do colonizador para com o “ ‘outro’ “, a autora apresenta essas questões que “para tal, o outro igual foi (re)identificado enquanto inferior, espaço eco de personalidades e estruturas sociais e políticas, (re)criado pela imaginação imperial europeia”. Deixando claro que tudo o que era certo, o bom ou inteligente era europeu, segundo uma lógica racional e iluminista.

Isto posto e com total confiança do discernimento dos episódios ocorridos posteriormente, busco discutir onde se encaixa a Geografia e o Ensino de Geografia em Moçambique Independente. Embasado sob a corrente teórica pós-colonial, que no âmbito deste artigo contribui para a compreensão dos aspectos sociais, políticos e culturais envolvidos.

Existem diversos efeitos do colonialismo que se perpetuam até os dias de hoje em Moçambique e por consequência em todos os países outrora colonizados. Não se pode negar as influências ainda existentes nas estruturas de estado, nas legislações, na academia, nos costumes, nas tradições e principalmente no idioma, esse sem dúvida nenhuma em Moçambique é o mais emblemático, assim como no Brasil.

Corroboro com MENESSES (2017, p. 85) quando apresenta a ideia do pós-colonial como “o encontro de várias perspectivas e concepções sobre o conhecimento e o poder, um idioma que procura reflectir sobre os processos de ‘descolonização’, quer nos espaços da metrópole, quer nos espaços colonizados.” São esses “processos de ‘descolonização’” que abrem uma discussão sobre a educação em Moçambique e como os processos de Ensino-Aprendizagem podem se desenvolver significativamente tendo em vista as barreiras linguísticas existentes.

Atualmente Moçambique tem como língua oficial o português, isto implica que todos os documentos governamentais, todos os departamentos do estado, as universidades e as escolas, enfim, todas as instâncias do serviço público federal devem ser escritos ou debatido e dialogado em português. A aula nas universidades públicas e nas escolas públicas deve ser ministrada em português, é nesse momento que nasce o problema.

Durante o relato procurei explicitar tudo àquilo que pude observar durante viagem pelo país. Mas foi na Ilha de Moçambique, por coincidência onde todo o processo colonizador começou que pude refletir a respeito do Ensino em Moçambique.

O primeiro contato linguístico que as crianças possuem são com as pessoas de seu círculo familiar, seus pais, avós, tios e tias. Desse modo a prática do aprendizado da fala começa dentro de casa, o que em Moçambique quer dizer que as crianças vão ser educadas em suas línguas maternas, aprenderão a falar em Changana, Shona, Sena, Makuwa, Makonde, entre tantas outras línguas faladas em Moçambique.

Claramente existem as exceções, não é possível generalizar ao ponto de afirmar que isso ocorre na totalidade dos lares moçambicanos, tendo em vista a existência de famílias, principalmente das grandes cidades, que devido a miscigenação, ao casamento,

principalmente entre portugueses (as) e moçambicanas (os) o português se torna a primeira língua.

Mas é somente na escola que a grande maioria dos moçambicanos terá contato efetivo com o português, é nesse momento que o desafio do professor fica ainda maior, pois não se trata apenas de ensinar os conteúdos da sua área, como também lidar com alunos que ainda não compreendem o idioma em que os conteúdos são trabalhados.

Os processos de Ensino-Aprendizagem são muito prejudicados devido à falta de domínio da língua portuguesa por parte dos alunos e em muitos casos inclusive dos professores. Pois o ensino de português na escola básica não consegue suprir e efetivamente fazer parte da vida das pessoas. Fora dos ambientes governamentais, – entende-se por todos os ambientes de responsabilidades dos governos – nas ruas, feiras, mercados e até mesmo em casa os moçambicanos utilizam, em sua maioria, suas línguas maternas.

Dentro das universidades, mais especificamente a Universidade Pedagógica, que foi onde obtive maior contato com os alunos e em especial com os futuros professores de Geografia é possível observar que diversos graduandos possuem dificuldades na construção de falas em português, em formular um raciocínio lógico utilizando todos os elementos necessários para construção de uma oração.

Nesse sentido, não é possível compreender um sistema de ensino onde os alunos e os professores possuem dificuldades com o idioma que deve ser utilizado oficialmente nas escolas. Mesmo reconhecendo o esforço existente tanto pelos agentes governamentais, quando os professores nas universidades e os próprios alunos de licenciatura.

Dentre os esforços apresentados pelo governo moçambicano está a educação bilíngue, que em suma, insere no Plano Curricular de Educação Básica (PCEB) não só o estudo de algumas línguas maternas como também a utilização das mesmas como mediadoras no ensino dos conteúdos. Basicamente a educação bilíngue segundo o PCEB (2004) ocorre da seguinte maneira.

O Ensino Primário 1 (EP1) correspondente ao 1º grau é formado por 5 classes, onde a 1ª e 2ª classes formam o 1º ciclo e a 3ª, 4ª e 5ª classes são o 2º ciclo. Já o Ensino Primário 2 (EPC) corresponde ao 3º ciclo, contando com as 6ª e 7ª classes. Deste modo, na educação bilíngue, a língua materna (de escolha da escola) se insere no EP1 no 1º ciclo como a língua oficial para a mediação dos processos educativos e também como disciplina de estudo e o português é trabalhado apenas como disciplina de estudo.

No EP1 2º ciclo a língua materna passa a ser utilizada como mediadora do ensino para alguns conteúdos e continua sendo disciplina de estudo, sendo o português utilizado como mediador de outros conteúdos e ainda constando como disciplina de estudo. Já no EP2 3º ciclo, o português passa a ser a língua mediadora dos processos de Ensino-Aprendizagem e disciplina de estudo, enquanto a língua materna se torna apenas disciplina de estudo.

Este sistema não é adotado em todas as escolas do país, apenas algumas delas o possuem, as outras utilizam o processo tradicional, com o português sendo a utilizada

para a mediação desde o primeiro ciclo e as línguas maternas sendo apenas disciplinas de estudo.

O Ensino de Geografia que em Moçambique está inserido na disciplina de Ciências Sociais em conjunto com História, Sociologia e Filosofia, e possui grandes desafios uma vez que se trata de um conjunto de conteúdo extremamente relacionados com o ambiente de vivência dos alunos, assim como a análise e compreensão de processos, sociais, culturais, econômicos e, nesse caso, linguísticos.

A educação bilíngue pode contribuir com o professor de Geografia nos processos de mediação e construção de conhecimentos, uma vez que, trabalhar os conteúdos locais e de vivência dos alunos, na sua língua materna potencializará de forma significativa nos processos de Ensino-Aprendizagem.

CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

O desenvolvimento cognitivo das crianças perpassa por diversos fatores. Apoiado nas teorias de Vygotsky que correlacionam à formação das funções mentais dos alunos, tais como memória, percepção e pensamento permeiam a relação com o meio social e, segundo Cavalcanti (2005, p. 187) analisando sua obra aponta que: “Uma das ideias básicas nessa teoria psicológica de Vygotsky é a do caráter histórico e social dos processos psicológicos superiores”. Esses processos são o intersíquico e o intrapsíquico, sendo o primeiro para a autora o mais importante.

Cabe ressaltar algo que Cavalcanti (2005) apresenta em sua análise sobre a teoria de Vygotsky, que a formação das funções superiores é um processo de internalização dos eventos externos, ou seja, ela parte das relações intersíquicas para as intrapsíquicas. Não sendo, portanto, algo biológico ou linear, que acontece da relação do indivíduo com o meio, mas sim do meio com o indivíduo.

Na medida em que o processo de ensino atua na interação entre signos e significantes, nas percepções pessoais do aluno, deve-se levar em consideração que a não compreensão do português, em sendo o idioma oficial usado na escola, prejudica os processos de aprendizagem, uma vez que o entendimento educando sobre um determinado signo está inteiramente ligado à concepção formada a partir das relações no seu local de vivência e as características linguísticas do dialeto falado.

Para Vygotsky é através da linguagem, entre outros fatores, que ocorre desenvolvimento da criança. Ao interpretar Vygotsky, Cavalcanti (2005) afirma que “[...] a linguagem é desde o início social e ambientalmente orientada e desenvolvida no sujeito por um processo intrapsíquico.” Pois a princípio a criança reproduz evocações de fatores externos e progressivamente constrói uma rede de signos e significantes internos, passando a ser portador de sua própria linguagem e pensamento.

Neste sentido que aponto a dificuldade encontrada nas escolas moçambicanas de construir efetivamente um processo de Ensino-Aprendizagem que consiga superar a barreira linguística existente. A criança ao ser ensinada inicialmente em sua língua materna, a partir dos contextos e práticas cotidianas, e tendo construído sua base de raciocínio e pensamento em virtude da linguagem, detém não só problemas de compressão como também de comunicação.

A comunicação é parte essencial do processo de aprendizado dos alunos, se o professor enquanto educador não conseguir desenvolver uma comunicação efetiva e clara com os alunos a linha de raciocínio criada entre o locutor e o interlocutor será quebrada, e o objeto de análise não será compreendido.

Os conteúdos geográficos ao serem trabalhados a partir da perspectiva do lugar de vivência do aluno levando em consideração todos esses aspectos socioculturais e linguísticos pode de certo modo contribuir para a compressão dos conteúdos, uma vez que serão trabalhados e apresentados fatores que são conhecidos e, até menos de forma metafórica, palpável aos olhos dos educandos.

CONSIDERAÇÕES

Faz-se necessário desenvolver um amplo debate a cerca do assunto, tendo em vista que envolve questões, políticas, sociais e culturais. Principalmente a questão linguística que além de todos os outros aspectos esta profundamente ligada a preservação cultural e identitária.

Levando em consideração os aspectos abordados a cerca da busca pela identidade moçambicana no desenvolvimento de um projeto educacional que se desvincule das amarras culturais e organizacionais incorporadas nos anos de colonização e busque um modelo que esteja de acordo com os anseios dos moçambicanos.

Ao compreender que a grande maioria das crianças antes mesmo de frequentarem a escola já são educadas a partir de seus contextos sociais, culturais e linguísticos, pode-se então elaborar um plano educacional que comporte essas variações e possibilite um Ensino-Aprendizagem significativo.

E que o ensino de Geografia a partir do lugar possibilita, dentro da realidade apresentada, que tanto os educadores quanto os educandos tenham um olhar mais próximo ao ambiente de vivência e assim uma maior compreensão a cerca dos conteúdos trabalhados.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. S. **Cotidiano, mediação pedagógica e formação de conceitos:** uma contribuição de Vygotsky ao ensino de geografia. Ed. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 185-207, maio/ago. 2005

MENESES, M. p. **Mundos Locais, Mundos Globais: A Diferença da História.** Coimbra. 2014

MOÇAMBIQUE. **Plano Curricular do Ensino Básico.** Ministério da Educação e Desenvolvimento Humano. Disponível em: <http://www.mined.gov.mz/DN/DINEP/Pages/Plano-Curricular-do-Ensino-B%C3%A1sico.aspx>. Acesso: 15/01/2018. 2003.

MOÇAMBIQUE. **Instituto Nacional de Estatística.** Disponível em: <http://www.ine.gov.mz/iv-censo-2017>. Acesso:06/03/2018. 2017.

Sites Consultados:

Disponível em: <https://www.ethnologue.com/>. Acesso:15/01/2018.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

O VALOR DO TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA DO DISTRITO FEDERAL

Ricardo Chaves de Farias
Universidade de Brasília
ricardochaves@outlook.com

Mariana Rezende Souza
Universidade de Brasília
marianarezendegeo@gmail.com

Lucas Lima Coelho
Universidade de Brasília
omnilucas@gmail.com

Resumo: A Geografia Escolar é uma área autônoma do conhecimento geográfico, e por isso necessita ser repensada constantemente. Nesse contexto, os professores de Geografia devem refletir sobre as práticas didático-pedagógicas com o intuito de promover a construção de conhecimentos a partir da leitura geográfica do espaço de vivência dos estudantes. Essa reflexão deve ocorrer, pois esses profissionais estão inseridos em um contexto dinâmico e são importantes atores no processo de aprendizagem. Além disso, a Geografia é tida por muitos estudantes como uma disciplina escolar que se baseia na aprendizagem pela memorização; embora o conhecimento geográfico seja construído de outras formas mais eficientes, como pela mediação didática realizada nos trabalhos de campo. O presente artigo tem como objetivos reconhecer o valor do trabalho de campo na Educação Básica e analisar a percepção de professores de Geografia sobre a importância dessa prática. Para isso, realizou-se uma fundamentação teórica que evidencia a contribuição do trabalho de campo para as aulas de Geografia na Educação Básica, além da aplicação de um questionário junto a um grupo de professores que pôde ratificar após a análise qualitativa dos dados empíricos, a importância da prática no cotidiano escolar, embora existam desafios e obstáculos a serem superados.

Palavras-chave: Geografia Escolar, Trabalho de Campo, Ensino de Geografia, Educação Básica, Distrito Federal.

Abstract: School Geography is an autonomous area of geographic knowledge, and therefore needs to be constantly rethought. In this context, Geography teachers should reflect on some didactic-pedagogical practices in order to promote the construction of knowledge based on the geographic reading of the students' living space. This reflection must occur, since these professionals are inserted in a dynamic context and are important actors in the learning process. In addition, Geography is regarded by many students as a school discipline that is based on learning by rote; although geographic knowledge is constructed in other more efficient ways, such as through the didactic mediation carried out in the fieldworks. The present article aims to recognize the value of fieldwork in Basic Education and to analyze the perception of Geography teachers about the importance of this practice. In order to do this, a theoretical foundation was established which evidences the contribution of the fieldwork to the Geography classes in Basic Education, besides the application of a questionnaire to a group of teachers

that could ratify after the qualitative analysis of the empirical data, the importance practice in everyday school, although there are challenges and obstacles to be overcome. **Keywords:** School Geography, Fieldwork, Geography Teaching, Basic Education, Federal District.

INTRODUÇÃO

O conhecimento em diferentes áreas e estratégias permite ao professor a aquisição de excelência enquanto profissional e educador. Esses aspectos aumentam a qualidade das aulas e facilitam a construção de conhecimentos por parte dos alunos que estão em processo de formação intelectual e humana. (BATISTA E SILVA, 2016). Para corroborar com essa afirmativa, Shulman (2015) indica que o professor precisa ampliar seu campo de conhecimento em diferentes áreas, a saber: (i) o conteúdo específico, nesse caso a Geografia; (ii) o conhecimento pedagógico geral do currículo; (iii) o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, como os conteúdos de Geografia serão construídos junto aos alunos; (iv) conhecimento dos alunos e de suas características; (v) conhecimento de contextos educacionais; e (vi) o conhecimento dos fins, propósitos e valores da educação e de sua base histórica e filosófica.

Entende-se que Cavalcanti (2012) corrobora com Shulman, pois para a autora os conhecimentos que orientam as práticas docentes são compostos pelos saberes disciplinares, pedagógicos e experienciais. Não basta obter, portanto, o conhecimento específico para as áreas em que a Geografia irá se aplicar aos estudos; é importante que o professor saiba pedagogicamente como construir o conhecimento junto aos seus alunos para que seja possível a realização de uma leitura com o olhar geográfico a respeito dos fatos e dos fenômenos relacionados às dinâmicas do espaço.

O aluno é sujeito histórica e socialmente constituído, que adquire conhecimento em sua experiência cotidiana; ao passo que o professor é um mediador do processo de aprendizagem e um propiciador da inter-relação entre o aluno e o conteúdo. Desse modo, a Geografia Escolar é um instrumento simbólico na mediação do sujeito com o mundo, que utiliza métodos próprios de investigação e atua na perspectiva da realidade e construção lógica e histórica de categorias, conceitos e teorias (Cavalcanti, 2012). O trabalho de campo pode ser caracterizado como prática que colabora para que o aluno construa o conhecimento e possa realizar a leitura de mundo. A ideia é corroborada por Kaercher (1998), pois o autor indica que os conceitos e vivências espaciais (geográficas) são importantes, uma vez que fazem parte do dia a dia. Em outras palavras: Geografia não é só o que está no livro ou o que professor aborda em sala. A Geografia é feita a partir do cotidiano, ao deslocar-se para a escola, ao fazer uma viagem, ou ao analisar uma notícia. Basta que seja feita uma interpretação à luz do conhecimento geográfico e o aluno perceberá essa importante área do conhecimento em sua espacialidade.

Os objetivos do trabalho são reconhecer a importância do trabalho de campo como estratégia de ensino e analisar a percepção de professores de Geografia sobre

o valor e o uso dessa atividade. Nesses termos, referendado por uma metodologia de revisão teórica, aplicação de um questionário junto a um grupo de professores e análise qualitativa das informações empíricas, o presente artigo busca servir como um instrumento para a reflexão das práticas pedagógicas realizadas por professores(as) de Geografia que desejem utilizar-se do trabalho de campo como estratégia de ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Ao valorizar a vivência do aluno como parte do processo de construção do conhecimento, reconhece-se a importância da categoria lugar para que o aluno possa compreender as dinâmicas físicas e sociais do contexto global. A necessidade da vivência para tornar significativo o ensino e facilitar a compreensão da ciência geográfica é elucidada por Costella (2008, p. 14), ao afirmar que o lugar é a porta de entrada do sujeito em um patamar de complexidades que o possibilita compreender as relações planetárias.

Acerca do papel e da importância da Geografia Escolar, Leite (2017) destaca a participação dessa área do conhecimento no processo de formação de mentalidade e exercício da cidadania na contemporaneidade. A autora afirma ainda que a atuação do professor de Geografia é fundamental para garantir uma relação dialógica que resulte em produção de conhecimentos.

A análise da paisagem é de suma importância, pois, segundo Moreira (2017) trata-se de uma relação epidérmica do real. O seu modo de aparecimento serve apenas como ponto de partida para a projeção do conhecimento da realidade na sua direção mais profunda. É da paisagem que se pode chegar à explicitação da totalidade, seja sob a forma de relação ambiental, seja da relação de organização espacial. Logo, paisagem e lugar são importantes categorias geográficas facilmente reconhecíveis pelos estudantes, que podem servir como referências e estratégias de construção de conceitos geográficos a partir das saídas pedagógicas.

É necessária a compreensão teórica da importância trabalho de campo como prática da Geografia Escolar no processo de ensino e aprendizagem. Para referendar a importância do trabalho de campo, pode-se citar Thralls (1967), Monteiro e Oliveira (1988), Corrêa (1996), Pontuschka (2004), Viadana (2005), e Leal 2010.

Os autores elucidam que (i) o trabalho de campo pode alargar a experiência das crianças e ajudar na construção de significados referentes ao espaço; (ii) é estratégia para quebrar a barreira existente entre a escola e o mundo real e intermediar a construção do conhecimento com maior praticidade; (iii) é campo e laboratório do geógrafo e possui um comportamento a ser seguido, sendo o primeiro de caráter pedagógico como técnica de ensino da ciência geográfica e o segundo a respeito do levantamento de dados informativos, o que caracteriza um estudo sistematizado, considerando aspectos fisiográficos, biológicos e sociais; (iv) são atividades tradicionais no histórico de ensino de Geografia

do Brasil e chegaram a ser proibidas durante o período da Ditadura Militar Brasileira por se constituírem em método de ensino baseado na imersão da realidade com um processo de descobertas; (v) é um meio no qual o geógrafo aprende a ver, analisar e refletir sobre o infindável movimento de transformação que o homem realiza no espaço. Com essa prática, o aluno/pesquisador poderá perceber todo o dinamismo do espaço; (vi) é um recurso associado a algo que o professor tem ao seu dispor no ensino de aprendizagem e construção do conhecimento, junto ao aluno. É algo que ajuda, incute, enriquece o conhecimento do aluno e até mesmo a sua curiosidade.

Para que o trabalho de campo possa ser encarado conforme os autores, é importante fugir da proposta de aquisição de um produto mercadológico de empresas de turismo escolar que passaram a criar projetos de viagens, com um forte apelo ao consumo e à vivência das áreas já alteradas pela indústria do turismo, o que pode criar uma maquiagem na realidade do lugar que será analisado. Parafraseando Harvey (2005), as empresas buscam lugares cada vez mais “disneificados”, menos únicos e especiais. Trata-se de uma homogeneidade enfadonha provocada pela transformação pura do lugar em uma commodity.

Em tempos de reformas na educação, parte-se da necessidade de suscitar estratégias pedagógicas que podem auxiliar os professores de geografia a darem maior significação ao ensino, sobretudo em um período que, segundo Santos (1996), requalifica os espaços que atendem aos interesses dos atores hegemônicos da economia, da cultura e da política e são incorporados plenamente às novas correntes mundiais e dão uma cara geográfica à globalização. Tal argumentação reforça a importância da Geografia Escolar e a busca de novas estratégias que vão além do quadro e do giz, utilizados nas salas de aula. Mesmo que muitas escolas tenham aparatos tecnológicos, o trabalho de campo em geografia é uma excelente oportunidade para a construção de conhecimentos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos propostos, inicialmente foi realizada pesquisa bibliográfica sobre trabalhos de campo referentes ao ensino de geografia. Posteriormente ocorreu a aplicação de um questionário utilizando a plataforma *Google Forms* junto a 33 professores de Geografia da Educação Básica do Distrito Federal. O questionário aplicado possui vinte perguntas e abarcou desde a formação dos professores, área de atuação e percepções acerca do valor, uso, riscos e principais conceitos geográficos a serem abordados em um trabalho de campo. Por fim, os dados empíricos obtidos com o questionário foram analisados quantitativa e qualitativamente.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Quanto à idade dos entrevistados 15 professores possuíam entre 31 e 40 anos durante a pesquisa, 11 possuíam entre 41 e 50 anos, seis possuíam entre 20 e 30 anos e apenas um possuía 51 anos ou mais. Desses, cerca de 14 trabalhavam em instituição pública, 13 trabalhavam em instituição privada e seis trabalhavam nos dois tipos de instituição. Com relação ao segmento da docência, 13 professores trabalhavam no Ensino Básico, 11 trabalhavam apenas no Ensino Médio e nove trabalhavam apenas no Ensino Fundamental – Anos Finais.

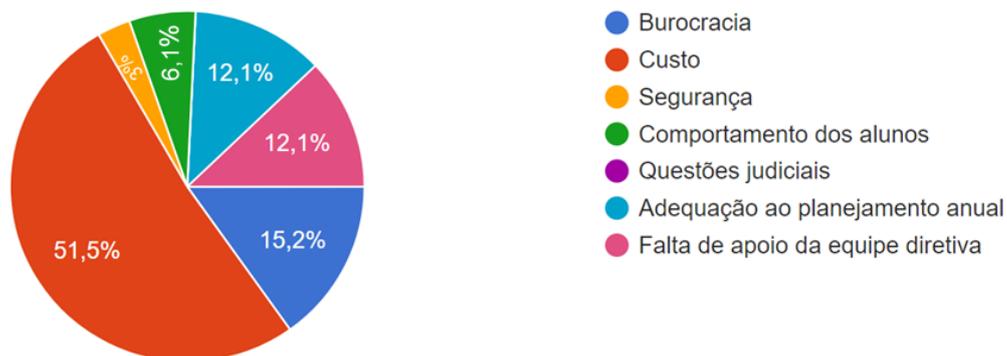
Quanto ao tempo de experiência na docência em Geografia, por volta de 49% dos professores tinha mais de 11 anos de experiência, 27% de 5 a 10 anos de experiência, 21% de 1 a 4 anos de experiência e 3% menos de um ano de experiência, ou seja, a maior parte dos professores possuía grande tempo de experiência docente.

A maioria dos professores (cerca de 52%) cursou a licenciatura em Geografia numa instituição pública, 61% possuía curso de pós-graduação lato sensu (especialização) e 55% não possuíam curso de pós-graduação stricto sensu (mestrado ou doutorado). Entre os 45% que apontaram possui curso de pós-graduação stricto sensu, a maior parte (73% aproximadamente) possuíam como última titulação adquirida o mestrado, seguidos por 20% com doutorado e 7% com pós-doutorado. Cabe ressaltar que a seleção em cursos de pós-graduação stricto sensu privilegia mais as publicações e experiência do bacharel que a experiência do licenciado em Geografia. É importante salientar também que ainda é insuficiente a oferta de mestrados profissionalizantes que contemplar professores na área.

Sobre a importância do trabalho de campo nas aulas de Geografia na Educação Básica, 97% apontaram que é uma atividade importante, o que mostra a relevância dessa prática para o ensino. Cerca de 55% dos professores realizam trabalhos de campo no Ensino Médio, 42% realizam no Ensino Fundamental e apenas 3% realizam trabalhos de campo na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Acredita-se que essa diferença se deve ao fato de a maior parte da EJA ser ofertada no turno noturno e ser oferecida pelas escolas públicas, o que dificulta a oferta de transporte para a realização das saídas de campo.

Dentre os organizaram trabalhos de campo organizados em 2017, aproximadamente 31% dos professores responderam que não realizaram nenhum trabalho de campo, 31% dos professores realizaram mais de três trabalhos de campo, 21% realizaram apenas um trabalho de campo e 18% realizaram dois trabalhos de campo. A maior parte dos professores apontaram que os custos são a maior dificuldade para realização de trabalhos de campo (*Gráfico 1*). Mais de 69% dos trabalhos de campo realizados no território do DF.

Gráfico 1 – Maiores dificuldades enfrentadas pelos professores para realização de trabalhos de campo.



Fonte: Autores, 2017.

Os professores que responderam ao questionário relataram que houve predominância da Geomorfologia e da Geografia Urbana nas temáticas abordadas nos trabalhos de campo, dada a facilidade visual que esses conteúdos têm de serem identificados e explicado em trabalhos de campo.

Mais de 66% dos professores realizam algum tipo avaliação do trabalho de campo, sobretudo por meio de relatórios e apresentação de seminários, e 85% dos professores se dizem satisfeitos com o processo de aprendizagem dos alunos durante essas atividades. Esse dado contrasta com o fato de que cerca de 64% dos professores não se consideravam aptos a organizar trabalhos de campo com seus alunos após terminar a graduação. Esse resultado deve apresentar uma piora nos próximos anos devido ao contexto de corte de gastos e investimentos nas universidades e na educação brasileira como um todo, que inviabiliza a realização de trabalhos de campo durante a formação de professores. Pela falta de recursos financeiros, a precarização do ensino por meio de atividades extraclasse se torna ainda mais acentuada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho permite afirmar que a Geografia Escolar possui vários campos para reflexões e análises, sendo uma importante área dessa ciência a ser explorada por professores da educação básica para que conquistem autonomia ao mediar e construir os conhecimentos geográficos junto a seus alunos.

O trabalho de campo oportuniza um novo lugar de vivência para os educandos ao ressignificar a paisagem do espaço de moradia ou localização da escola a partir da leitura geográfica do mundo, permitindo ao educando entender a Geografia como a disciplina do conhecimento da espacialidade.

É possível concluir que a discussão teórica acerca do trabalho fora de aula realizado pelos professores de Geografia não é recente, mas é uma prática atemporal e que precisa ser valorizada em um contexto de maior velocidade e acesso a informações,

onde os estudantes com seus smartphones conectados à Internet podem acessar diferentes lugares do globo, mas ainda não conseguem identificar a espacialidade do lugar de vivência, com a leitura geográfica.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos aos membros do Grupo de Pesquisa em Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Geografia da Universidade de Brasília (GEAF-UnB) pelo incentivo, colaboração e intercâmbio de ideias durante a escrita desse estudo.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, Lana de Souza. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papyrus, 2012.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. Geografia Escolar, formação e prática docente: percursos trilhados. In: **Conhecimento Escolares e Caminhos Metodológicos**. São Paulo: Xamã, 2012.
- CORREA, R. L. 1996. **Trabalho de campo e globalização**. Trabalho apresentado no colóquio “O discurso Geográfico na Aurora do século XXI”. Programa de pós-graduação em Geografia – UFSC. Florianópolis: 27-29 de novembro de 1996.
- COSTELLA, RoselaneZordan. **O significado da construção do conhecimento geográfico gerado por vivências e por representações espaciais**. 2008.
- HARVEY, David. *Produção Capitalista Do Espaço*, a. Annablume, 2005.
- KAERCHER, N. A. (1998) “A geografia é o nosso dia a dia”. In: CASTROGIOVANNI, A.C. et al. **Geografia em sala de aula, práticas e reflexões**. Porto Alegre: Associação dos Geógrafos Brasileiros.
- LEAL, D. F. R. (2010). **As saídas de estudo na aprendizagem da Geografia e da História**. Dissertação (Mestrado em ensino de História e Geografia) – Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2010.
- LEITE, Cristina Maria Costa. Sustentabilidade, Geografia Escolar e Cidade: uma associação possível. In: LIMA, J. C. F. de; BATISTA, p. A.; ARAGÃO, W. A. de Aragão. (Org.). **Geografia em Interfaces: diálogo e reflexões entre ensino, cidade, ambiente e turismo**. 1ª ed. João Pessoa: ideia, 2017, v. 1, p. 173-188.
- MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. Editora Contexto, 2017.
- OLIVEIRA, S.R.L; BATISTA e SILVA, A. Docência e Geografia: alguns elementos acerca do processo de formação. In: ALVES. A, O. e KHAOULE, A. M. K. (Org.). **A Geografia no Cenário das Políticas Públicas Educacionais**. Caldas Novas: Universidade Federal de Goiás, 2016. p. 57-72.
- PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio, interdisciplinaridade, ação pedagógica. IN: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 13., 2004 Goiânia. **Anais...** Goiânia, GO, 2004.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**. São Paulo: Hucitec, v. 1, 1996.
- SHULMAN, Lee S. Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos CENPEC**, Nova série, v. 4, n. 2, 2015.
- THRALLS, Z. A. **O ensino da Geografia**. Porto Alegre: Globo, 1967.
- VIADANA, A. G. **A excursão geográfica didática** (Pontal do Triângulo Mineiro). Rio Claro/SP, LPM – IGCE / UNESP, 2005.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

GEOGRAFIA ESCOLAR E AS RECONTEXTUALIZAÇÕES DOS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS

Claudia do Carmo Rosa

Universidade Estadual de Goiás

claudiamorosa@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho é resultado de uma pesquisa de tese sobre professores iniciantes de Geografia cujo objetivo consistia em compreender como ocorre a prática pedagógica dos professores em início de carreira tendo por referência a formação inicial e os processos de recontextualização na sala de aula. O recorte a ser dado neste texto, refere-se a apresentar as situações da prática pedagógica dos professores iniciantes no processo de efetivação de uma Geografia Escolar, salientando, dentro de um contexto recontextualizado, os conteúdos geográficos que os professores dessa área mais gostam de trabalhar. Para tanto, faz uma discussão sobre as recontextualizações da prática pedagógica de professores por meio dos conteúdos geográficos enfatizando o papel dos conteúdos na realização da Geografia Escolar. Em seguida, utiliza-se de dados obtidos na pesquisa empírica por meio de entrevista aberta realizada com nove professores iniciantes de Geografia que trabalham em escolas públicas de Educação Básica das cidades que compõem a Região Metropolitana de Goiânia (RMG) e Anápolis para análise dos principais conteúdos geográficos que os professores mais gostam de trabalhar. Entre as diferentes razões pelas quais os professores elegeram um conteúdo que gostam de ensinar, destaca-se o interesse, participação e envolvimento dos alunos durante a realização das atividades propostas. No entanto, considera-se que por meio dos conteúdos geográficos, os professores de Geografia podem ajudar o aluno a interpretar os diferentes contextos, possibilitando a construção de conhecimentos que o ajudem a conhecer o mundo e, quiçá, melhorar seu espaço de vivência.

Palavras-chave: Prática pedagógica; recontextualização; conteúdos geográficos; Geografia Escolar.

INTRODUÇÃO

Este trabalho vincula-se à tese intitulada “Professores Iniciantes de Geografia: processos de recontextualização da formação inicial no contexto da prática pedagógica”. Na referida tese, a pesquisa teve como principal objetivo compreender como ocorre a prática pedagógica dos professores iniciantes de Geografia, tendo por referência sua formação inicial e os processos de recontextualização na sala de aula.

Para tanto, na ocasião, optou-se pela metodologia qualitativa utilizando os instrumentos de coleta de dados – questionário on-line, entrevista aberta e observação de aulas – com docentes habilitados em Geografia que estavam exercendo a profissão de professor de Geografia na Educação Básica com mínimo de um ano e no máximo de sete anos de docência. Assim, identificou-se como os professores iniciantes de Geografia recontextualizam o que aprenderam na universidade para atuarem no exercício da docência.

Neste presente trabalho, o enfoque a ser dado, refere-se apresentar as situações da prática pedagógica dos professores iniciantes no processo de efetivação de uma Geografia Escolar por meio dos conteúdos geográficos, salientando, dentro de um contexto recontextualizado, os conteúdos que os professores dessa área mais gostam de trabalhar. Essa proposta tem o sentido de trazer elementos para uma pergunta, cuja resposta pode ser simples ou complexa: o que de fato os professores de Geografia gostam de ensinar?

RECONTEXTUALIZAÇÕES DA PRÁTICA PEDAGÓGICA POR MEIO DOS CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS

Ao se considerar a Geografia enquanto componente curricular na escola, parte-se da premissa de um ensino que vai além da simples transmissão de conteúdos. Pondera-se que o papel da Geografia Escolar é articular os conteúdos com a ciência geográfica, com a concepção de que o professor é sujeito mediador e detém a autonomia de interpretar, modificar e ressignificar os conteúdos a serem abordados com os alunos na sala de aula. A isso, referem-se processos de recontextualização.

Vale ressaltar, brevemente, que o conceito de recontextualização tem referência à teoria de Basil Bernstein dentro do modelo de discurso pedagógico. Segundo Bernstein (1996), o discurso pedagógico sofre recontextualizações mesmo depois de entrar no contexto escolar. Na escola, o discurso pedagógico de reprodução é recontextualizado na sala de aula pelos professores, assumindo processos de recontextualização com extensões e sentidos variáveis.

Num sentido trivial do termo, recontextualização implica tirar de um contexto e colocar em outro contexto. Assim, a regra da recontextualização pressupõe um momento anterior, de contextualização. De acordo com Leite (2007), a recontextualização aparece com maior frequência nas reflexões sobre a constituição do conhecimento escolar, e o modelo teórico desenvolvido por Bernstein se propõe analisar as relações pedagógicas e desvelar a complexidade das práticas escolares articuladas com os contextos sociais.

Ao referir ao contexto da prática pedagógica do professor, na realização da Geografia Escolar, acredita-se que os conteúdos geográficos têm uma função social que vai além dos bancos escolares, desde que o professor os contemple nas suas aulas no sentido de possibilitar ao aluno desenvolver a capacidade de analisar com criticidade a realidade em que vive. O trabalho do professor de Geografia por meio dos conteúdos geográficos pode possibilitar o entendimento da realidade, considerando os anseios, os problemas, as dificuldades enfrentadas no cotidiano e, assim, colaborar para que o aluno lute pelo direito de seus direitos, respeitando e convivendo com as diferenças.

Callai (2015) adverte, porém, que há falta de consenso e unanimidade a respeito de quais seriam fundamentalmente os temas e conteúdos da Geografia a serem traba-

lhados nas escolas. A esse fato, acrescentam-se os indícios de que o currículo e o livro didático são considerados norteadores na seleção dos conteúdos para a realização das aulas de Geografia.

Entretanto, 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, faz-se necessário levar em consideração inúmeros fatores, agentes, relações que influenciam e viabilizam a efetivação das aulas de Geografia com atenção aos microcontexto e o macrocontexto em que se inserem as práticas observadas.

Ao se referir aos conteúdos geográficos é imprescindível evidenciar a concepção de conteúdos de ensino com base nos estudos de Libâneo (2013). O autor afirma que conteúdos de ensino são o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e a aplicação pelos alunos na sua prática de vida.

Como decorrência dessa concepção, considera-se que os conteúdos de ensino possam permitir a compreensão e o enfrentamento das exigências teóricas e práticas da vida social. Melhor dizendo, os conteúdos, como são organizados em matérias de ensino, podem expressar os resultados da atividade prática dos homens nas suas múltiplas relações com o mundo em que vivem. Por isso, é válido considerar os elementos que compõem os conteúdos escolares: os agentes definidores, as fontes de seleção, suas perspectivas e abordagens, pois todos esses aspectos são dimensões que interferem direta ou indiretamente no trabalho do professor.

Cabe ao professor de Geografia ponderar sobre os conteúdos geográficos possam ser utilizados para o aluno entender o mundo em que se vive. Callai (2015) anuncia 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).

Nesse sentido, compreende-se que, para os conteúdos geográficos se tornarem significativos para a vida do aluno, é preciso que o professor domine 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 o 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).

Nesse sentido, considera-se que o professor de Geografia precise fazer uma opção teórico-metodológica, revisitando as concepções e conceitos que embasavam suas práticas, procurando propiciar uma aprendizagem significativa por meio de uma prática que se aproxime do conhecimento científico convalidado com os conhecimentos prévios dos alunos e desse conhecimento faça uso. Faz-se necessário que os professores de Geografia reflitam sobre suas práticas, preocupam-se com sua própria construção pessoal e profissional e investigam a melhor forma de as adaptar ao contexto escolar a partir dos processos de recontextualização – transformações de acordo com os contextos e influências.

CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS: O QUE OS PROFESSORES INICIANTES GOSTAM DE ENSINAR?

Partindo do pressuposto, já mencionado, de que o papel dos conteúdos é fazer a articulação da Geografia escolar com a ciência geográfica, sendo esta constituinte da Geografia escolar e 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, o viés da discussão aqui proposta refere-se a apontar os conteúdos geográficos trabalhados pelos professores iniciantes de Geografia – sujeitos da pesquisa de tese – tendo em vista a entrevista aberta realizada com os nove principiantes, que foram identificados por nomes fictícios.

A entrevista aberta consistiu de duas questões sendo que uma referia à seleção de um conteúdo geográfico que o professor de Geografia mais gostou de trabalhar. Melhor dizendo, a questão tinha como principal objetivo investigar o professor iniciante de Geografia no contexto de sua prática pedagógica, a realização do seu trabalho com os conteúdos geográficos. Assim, foi-lhe solicitado que elegesse um conteúdo geográfico que durante esses primeiros anos de carreira ele mais gostou de trabalhar, por considerar que obteve um bom desenvolvimento das atividades propostas.

Na dimensão investigativa, essa questão propiciou aos sujeitos a possibilidade de falar tudo do seu trabalho de ensinar o conteúdo elegido. Por essa razão, os depoimentos discursivos poderiam apontar o que de fato os professores ensinam, o que eles gostam de ensinar e, até mesmo, o que não gostam ou não sabem ensinar em Geografia.

A partir dessas premissas, quando solicitado aos sujeitos da pesquisa que elegessem um conteúdo geográfico que mais gostaram de trabalhar, foram obtidas diferentes reações e discursos. Entre estes, destacam-se: o que teve dificuldades em apontar um conteúdo (Professor Augusto), o que teve uma facilidade imediata em nomear um conteúdo (Professor Gleibe), os que associaram conteúdos vinculados a projetos desenvolvidos na escola e na disciplina de Geografia (Professoras Patrícia, Beatriz e Paula), o que elencou um conteúdo de pouco domínio, mas chamou a atenção dos alunos (Professor

Gustavo), outros elegeram mais de um conteúdo (Professora Patrícia e Professor Breno) e um que indicou um conteúdo em que o afirma ter facilidade e os alunos dificuldades (Professor Mateus). No quadro1, a seguir,tem-se a indicação dos conteúdos que os professores iniciantes de Geografia mais gostaram de trabalhar.

Quadro 1 – Conteúdos que os professores iniciantes de Geografia mais gostaram de trabalhar.

Depoentes	Conceitos, Temas e Conteúdos de Geografia
Professora Patrícia	Aspectos Culturais – Projeto Pedagógico Coordenadas Geográficas e Fusos horários
Professor Lúcio	Conflitos Armados
Professor Augusto	Geografia da Europa
Professora Beatriz	Lugar – Projeto de Ensino
Professor Vitor	Coordenadas Geográficas
Professor Gustavo	Bacias hidrográficas
Professora Paula	Formação do povo brasileiro – Projeto de ensino
Professor Breno	Grupos étnicos e Sistema Solar
Professor Mateus	Mapas e Escalas

Fonte: Dados da pesquisa, 2017.

Mesmo que neste texto não seja possível abordar detalhadamente os depoimentos coletados, chama a atenção o fato que de nove professores iniciantes, ao elegerem o conteúdo que mais gostaram de trabalhar, quatro (Patrícia, Vitor, Breno e Mateus) indicaram conteúdos referentes à Cartografia, tendo os demais apresentado uma diversidade de conteúdos. Por sua vez, os conteúdos cartográficos podem ser trabalhados em diferentes anos escolares, ou melhor, tanto nas turmas dos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Como bem aponta a professora Patrícia, referindo-se às coordenadas geográficas. A professora faz o seguinte depoimento:

Eu trabalho esse conteúdo em todos os anos e os livros de 7º, 8º e 9º não têm esse conteúdo, mas sempre trabalho no início do ano ou quando necessário porque é preciso que o aluno ao olhar no mapa saiba que no norte do país há mais planícies ou quando eu falo encontramos mais montanhas ao sul da Ásia eles possam saber localizar. (Professora Patrícia)

Esse depoimento discursivo ressalta a autonomia da professora Patrícia em trabalhar determinados conteúdos cartográficos que não estão presentes nos livros didáticos e provavelmente, nem no currículo de todas as turmas. Outro destaque a ser dado, por sua vez, permite elucidar a reação do Professor Augusto que demonstrou dificuldades em apontar um conteúdo, pois o mesmo trabalha somente nos 9º anos e considerou que os conteúdos são basicamente os mesmos – estudo dos continentes. Porém, o conteúdo elegido – Geografia da Europa – partiu de sua concepção teórico-metodológica em consi-

derar o aluno, suas necessidades e vontades, fazendo com que em cada turma, em cada ano letivo, os resultados fossem diferentes e refletissem para que os conteúdos também se tornassem diferentes. Atente-se ao trabalho realizado pelo professor Augusto com o conteúdo sobre Geografia da Europa:

[...] o livro tinha quase 4 ou 5 capítulos que falavam sobre a geografia da Europa. E eu achava que aquilo não ia acrescentar, que aquilo não ia fluir, que eu não [iria] conseguir aproximar isso dos meus alunos de maneira nenhuma, sobretudo as descrições físicas (clima, solo, relevo). E nessa perspectiva, eu propus aos alunos que fizéssemos um trabalho para conhecer essa geografia da Europa. Na minha cabeça era uma forma que eu ia usar para reduzir o tempo com essas discussões para que eu fosse para outras que eu realmente achava que eram mais vantajosas. Só que como a questão era considerar o aluno, a gente montou um grupo com representante de cada sala para discutir como seria o formato dessa atividade. E eu deixei eles falarem, deixei eles irem até onde eles queriam, muito no meu particular tentando atingir minha expectativa que era exclusivamente reduzir o tempo com aquele conteúdo. Mas, deixei com que eles pensassem e no final a coisa ganhou corpo, ganhou forma e nós fizemos, a atividade foi montar uma agência de viagem. E essa agência de viagem deveria vender um pacote de turismo pela a Europa para alunos e professores. E aquilo que eu achei que não ia tomar tempo nenhum que ia 'matar' aquilo rapidamente, me levou o semestre porque os alunos se empolgaram com a ideia, aí tivemos que discutir como montar um pacote de viagem, como eram as moedas, o que era o euro, qual a relação do euro com o real, como se organizava uma viagem, o que era um ponto turístico, quais eram os pontos turísticos, enfim, esses meninos montaram todo um roteiro de geografia da Europa. E assim, foi a questão mais significativa daquele ano para os alunos e pra mim com uma proposta que eu havia apresentado. (Professor Augusto)

O conteúdo geográfico trabalhado repercutiu de forma inusitada, ultrapassando os limites da sala de aula, envolvendo a escola e seus diferentes sujeitos, pois contou com a mediação do professor nos caminhos metodológicos mobilizando os alunos à criatividade, envolvimento, parcerias e, logo, a uma aprendizagem significativa. O professor Augusto foi além das definições referentes aos conteúdos sobre a Europa e do cumprimento dos capítulos do livro, possibilitando desenvolver, por meio dos conteúdos, a construção do conhecimento geográfico.

Corroborar essa questão o depoimento do professor Gustavo. Ao eleger o conteúdo sobre bacias hidrográficas, ele deixa claro que não é um conteúdo de grande domínio, mas a maneira como foi conduzida a aula chamou a atenção dos alunos. Por essa razão, o planejamento contou com a proposta de realização de um júri simulado para os alunos do 3º Ano do Ensino Médio:

Ao eleger um conteúdo, eu posso elencar um conteúdo que não é de grande domínio, mas que um dia fui falar sobre hidrografia, bacias hidrográficas, passei todos os conceitos pertinentes a Geografia Física, falei tudo e depois fui falar com a questão social associada às cidades, o que elas precisam, o campo e cheguei num ponto que abordei sobre a água e a geração de energia elétrica, falei sobre a matriz energética no Brasil entramos no assunto das hidrelétricas e chegou no assunto das barragens, aonde aproveitei o gancho porque o assunto repercutiu

bem nos alunos, chamou atenção dos alunos de duas turmas de 3º Ano. Então, decidi fazer um planejamento chamado de júri simulado, fiz tudo direitinho, coloquei os materiais que precisavam, o conteúdo, passei alguns textos para os alunos com o objetivo de provocar diferentes pensamentos na sala de aula e depois marcamos o júri simulado. Problematicamos uma questão que falava sobre a construção de usina hidrelétrica, necessidade de gerar energia, de gerar emprego e, por outro lado, a população que poderia ser retirada para construção de uma barragem, uma população simples, humilde que teria dificuldade para se adaptar a uma nova vida na cidade. Assim provocamos com essa questão e os alunos gostaram bastante, renderam muito, saímos do júri sem nenhuma sentença, ou seja, não ficou definido qual seria o certo, construir uma barragem ou deixar a população quieta naquele lugar e, daí, procurar uma outra via de produção de energia. (Professor Gustavo)

O professor Gustavo finaliza sua fala afirmando que professores e alunos precisam ter conhecimento, ter conteúdo, entender conceitos para que se possa posicionar a respeito de um assunto e, principalmente, para tomar decisões. Ele acredita que o trabalho com esse conteúdo promoveu significado para a vida dos alunos. Decorrente dessa prática, os professores Patrícia, Beatriz, Paula e Breno enfatizaram a preocupação com tomar os conteúdos objeto de conhecimento para a vida cotidiana dos alunos, pois “a Geografia é uma leitura da realidade e uma prática social” (CAVALCANTI, 2013, p.381).

Assim, referir aos aspectos culturais é possibilitar um olhar em interface entre conhecimento e cultura refletida na escola, de diferença e de igualdade, ocorrência apresentada, também, pela professora Paula. Ao eleger o conteúdo que mais gosta de trabalhar – formação do povo brasileiro – uma das razões é a possibilidade de correlacioná-lo com a consciência negra. A partir do trabalho desenvolvido, a professora enfatiza a percepção de mudanças de pensamento dos alunos, conforme demonstra em sua fala:

Esse conteúdo eu sempre gosto de fazer um trabalho no final do ano para refletir sobre a consciência negra onde sempre consigo aliar esses dois temas, eu sempre sugiro aos alunos fazer apresentação, produzir cartazes, fazer encenação e eu tenho percebido que os alunos têm mudado a forma de se reconhecerem como brasileiros que são formados por diversas etnias e dá pra gente fazer um debate legal. (Professora Paula)

Ao trabalhar essa temática com os alunos, a professora Paula vincula um projeto da disciplina de Geografia que assume sempre a responsabilidade de trabalhar esse assunto por presenciar no contexto escolar a prática de *bullying*, preconceito e racismo. É interessante como a professora ressalta o papel da Geografia na promoção da cidadania ao dizer “*que a Geografia nos ajuda a ter essa visão ampla das coisas, a Geografia ajuda a ter consciência que temos direitos e deveres e os alunos também precisam saber disso, ter consciência política*”. (Professora Paula) A mesma professora ainda exemplifica as conquistas oriundas desse trabalho, ao fazer o seguinte relato: “*Eu vejo que as meninas que têm cabelos crespos começaram a mudar até o penteado;*

estão soltando os cabelos, ou seja, elas estão mudando de comportamento. Isso é uma conquista [...]”. (Professora Paula)

Na mesma perspectiva, o professor Breno elege dois conteúdos, sendo um deles referente aos grupos étnicos. Ele evidencia por meio de suas palavras que *“é um conteúdo bem legal de se trabalhar porque constrói opiniões e esclarece a mente desse estudante”*. E acrescenta:

É um conteúdo que a gente domina bastante, que a gente gosta e tem essa ideia que os alunos também vão gostar por ser um assunto bastante delicado pela diversidade que há na própria sala de aula que a gente usa como exemplo eles mesmos. Eu falo muito da questão do negro e do índio, eu já tive na escola alunos descendentes de índio, então é delicado falar sobre isso dentro da sala de aula, mas é uma questão que eu defendo muito. (Professor Breno)

Outra contribuição notável nessa discussão é apontada no depoimento da professora Beatriz. Esta foi a única professora que, ao elege um conteúdo – lugar -, ao qual o referiu como conceito geográfico ou uma categoria da Geografia. Assim a professora se posiciona a respeito:

Um conteúdo, na verdade um conceito da Geografia, vamos falar assim, uma categoria da Geografia que eu trabalhei e trabalho muito e que eu fiz um trabalho na prefeitura é o lugar. Entender o lugar que o aluno vive. Fiz um projetinho para o aluno abordando a escola e o bairro. (Professora Beatriz)

O estudo sobre o lugar tornou-se um projeto da disciplina desenvolvido em parceria com outro professor de Geografia cujo objetivo central é entender Goiânia a partir do bairro onde o aluno mora, ou seja, entender o bairro, entender o que tem no bairro e, a partir dali, entender os outros espaços em Goiânia. A professora Beatriz demonstra preocupação em ensinar uma Geografia associada à vida do aluno; por isso, assinala que trabalhar o conceito de lugar é o ponto inicial. A prática pedagógica dessa professora pode-se considerar que esteja de acordo com as palavras da Callai (2015), quando destaca a que *“fazer com que a pessoa entenda a espacialidade que vivencia se torna um objetivo ou uma competência inarredável do trabalho com os conteúdos de Geografia”* (p.215).

Em suma, é possível constatar que entre as diferentes razões pelas quais os professores elegeram um conteúdo que gostam de ensinar, destacam-se o interesse, participação e envolvimento dos alunos durante a realização das atividades propostas. Nota-se que os fragmentos dos depoimentos discursivos apresentados pelos professores, mesmo que não sejam evidenciados de todos os nove participantes, permitiram identificar recontextualizações tendo tanto o cotidiano do aluno como referência quanto o seu próprio saber para ensinar Geografia. Assim, o professor de Geografia pode ajudar o aluno a interpretar os diferentes contextos, possibilitando a construção de conhecimentos que o ajudem a conhecer o mundo e, quiçá, melhorar seu espaço de vivência.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**. Classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

CALLAI, H. C. Temas e Conteúdos no Ensino de Geografia. In: RABELO, K. S. de P.; BUENO. **Currículo, Políticas Públicas e Ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2015. p. 213-230.

CAVALCANTI, L. S. Os conteúdos geográficos no cotidiano da escola e a meta de formação de conceitos. In: ALBUQUERQUE, Maria Adailza Martins de; FERREIRA, Joseane Abílio Souza (Orgs.). **Formação, Pesquisas e Práticas Docentes: Reformas Curriculares em Questão**. João Pessoa: Editora Mídia, 2013. p. 367-394.

LEITE, M. S. **Recontextualização e transposição didática: introdução à leitura de BASIL BERNSTEIN e YVES CHEVALLARD**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2007.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2ª edição. São Paulo: Cortez, 2013.

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, 2015.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

O ENSINO DE CLIMA PELOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO

Tiago Nogueira Paixão

Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFG
tiagonogueiraufg@gmail.com

Resumo: O ensino de clima na Geografia Escolar deve ter como objetivos principais estabelecer a relação entre os fenômenos climáticos e sua influência na organização do espaço geográfico. Nesse sentido, entende-se que para que esses objetivos sejam alcançados é essencial que o cotidiano dos estudantes seja valorizado nas aulas. Dessa forma, buscou-se identificar como o clima é trabalhado pelos professores de Geografia, tendo como recorte o Ensino Médio, a fim de compreender como esse conteúdo é abordado tendo como referência seu viés geográfico. Com vistas a alcançar esses resultados, observamos aulas de Geografia de uma escola localizada em Goiânia/GO, assim como entrevistamos uma docente que ministrava essas aulas no referido colégio. Identificamos o uso do livro didático como única referência em sala de aula, pautada pela memorização de conceitos, o que a nosso ver são circunstâncias que não contribuem de forma efetiva para a aprendizagem dos alunos.

Palavras-chave: Geografia Escolar; Clima; Ensino Médio.

INTRODUÇÃO

Uma das grandes discussões que orientam os cursos de formação de professores de Geografia diz respeito aos dilemas e desafios do ensino dessa componente curricular na Educação Básica, haja vista a complexidade de temas e conteúdos pertinentes a essa disciplina. Um dos pontos que se destacam nesses debates direciona-se a necessidade de superação de um ensino tradicional, cujo foco se pauta pelos conteúdos em si, desprovidos de criticidade sobre os mesmos, prevalecendo à memorização e as descrições de fenômenos geográficos desarticulados com a realidade. Dessa forma, entende-se a discussão aqui proposta, que versa sobre o ensino de clima na Geografia Escolar, possui relevante importância para problematizar as reflexões acerca do ensino e das práticas docentes na mediação do conhecimento geográfico.

As reflexões apresentadas nesse texto são resultantes de parte de pesquisa de Trabalho de Conclusão de Curso, licenciatura em Geografia, desenvolvida pelo autor no ano de 2015, na Universidade Federal de Goiás. Um dos objetivos do trabalho foi identificar quais e como os temas e conteúdos referentes ao clima são trabalhados em sala de aula por professores de Geografia, de modo a entender em que medida o clima é abor-

dado pelo viés geográfico, ou seja, pela sua relação intrínseca com o espaço geográfico e com a sociedade, assim como identificar se o cotidiano é tomado como referência no ensino desse conteúdo.

METODOLOGIA

Com vistas a atingir os objetivos propostos para esse trabalho realizou-se observações de aulas na escola campo da pesquisa, assim como entrevistamos uma docente que leciona Geografia no referido colégio. Selecionamos uma escola para acompanhar as aulas dessa disciplina, tendo como recorte o Ensino Médio, com o intuito de identificar como o clima é trabalhado nas aulas de Geografia. De modo a qualificar as análises acerca das aulas observadas realizamos, também, entrevista com a professora regente na referida escola, com o objetivo de confrontar os dados coletados nas observações com as informações fornecidas na entrevista.

Dessa forma, discutiremos, a seguir, o sentido dos temas e conteúdos sobre o clima na Geografia Escolar, destacando os objetivos e a importância desses conhecimentos na formação dos alunos, tendo como referência o contexto da escola onde esta pesquisa foi desenvolvida, de modo que discorreremos sobre as aulas de Geografia observadas bem como sobre as análises acerca das respostas sobre essas problemáticas obtidas na entrevista realizada com a professora sujeito dessa pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Uma das grandes questões levantadas quando se discute o ensino de Geografia na Educação Básica versam sobre a superação de um ensino tradicional por um ensino que seja, de fato, significativo para os estudantes no que se refere à sua formação cidadã enquanto sujeitos sociais. Dessa forma, um aspecto que merece destaque quando falamos da disciplina de Geografia como componente curricular da Educação Básica diz respeito à sua abordagem dada aos conteúdos, pois a mediação realizada pelos professores contribui de forma significativa para despertar nesses estudantes o fascínio pelo conhecimento geográfico e para o entendimento de que esses conhecimentos são importantes para a compreensão do mundo em que vivemos.

Nesse sentido, Callai (2009) aponta que dentre os propósitos da Geografia estão a possibilidade de permitir que os indivíduos façam análises da realidade e compreendam o mundo e a sociedade. A autora destaca que se os professores de Geografia possuem os elementos para fazer essa análise geográfica, eles podem trabalhar com seus alunos essa forma de interpretação do mundo. Compreende-se, portanto, a importância do trabalho e das práticas docentes em sala de aula na mediação dos diferentes temas e conteúdos pertinentes a Geografia Escolar e as contribuições que elas podem oferecer

para o desenvolvimento, por parte dos alunos, do que Callai (2009) denomina de olhar espacial e/ou raciocínio geográfico.

No mundo atual, marcado pela tecnologia onde os estudantes têm acesso às mais diferentes informações que estão ao alcance pela tela do celular, é tarefa árdua para os professores motivarem e manterem o interesse desses alunos pelas suas aulas. Nesse sentido, qual seria o papel e/ou importância do trabalho desenvolvido pelos docentes em sala de aula no intuito de tornar o ensino de clima mais interessante e significativo? Seriam as aulas expositivas tendo como principal recurso os livros didáticos a metodologia mais indicada e suficiente para que o aluno se constitua como sujeito ativo no processo de construção do conhecimento? Corroborando com esse questionamento Castrogiovani e Goulart (2003, p. 133) argumentam que:

No ensino fundamental e médio, o livro didático não deve ficar apenas como única fonte de conhecimento, cabendo ao professor buscar outras fontes e maneiras de trabalhar suas aulas de forma prazerosa e interessante; deve-se, assim, fornecer aos alunos elementos que estimulem, a partir da prática, observação, a interpretação, reflexão, análise, e visão crítica da realidade, fazendo com que eles se sintam agentes transformadores da sociedade.

É importante esclarecer que não entendemos que as aulas expositivas e os livros didáticos, citados anteriormente, não cumprem seu papel enquanto meios e recursos para se ensinar. Entende-se que os mesmos possuem seus limites e possibilidades, sendo que há outras formas de mediar e construir conhecimento em sala de aula.

Uma dessas possibilidades diz respeito à valorização do cotidiano do aluno, ou seja, a relação com o local de vivência dos estudantes. Quando lançamos críticas ao livro didático um dos aspectos principais questionados é justamente a ausência de relação entre o conteúdo e/ou conhecimentos que são por eles apresentados com a realidade/cotidiano desses estudantes. Esse distanciamento e generalizações que os livros didáticos apresentam são a nosso ver um dos motivos da apatia dos alunos em relação à disciplina de Geografia nas escolas. Cavalcanti (2013), em abordagem sobre a cidade e o ensino de Geografia, defende que o cotidiano e a realidade dos estudantes devem ser confrontados com os conceitos científicos de modo a superar o ensino carregado de definições prontas, objetivado, dessa forma, uma educação cidadã.

Cavalcanti (2014) destaca que a metrópole também se coloca como uma importante possibilidade para o ensino de Geografia, na medida em que esta é uma referência relevante para o estudo da espacialidade urbana. Concordando com a ideia da autora, entendemos que no que se refere ao clima a metrópole abre inúmeras possibilidades para compreendermos os desdobramentos dos fenômenos climáticos na sociedade, em especial nas cidades, caracterizadas por um processo de ocupação desigual e excludente, onde esses fenômenos atingem de forma desigual os diferentes sujeitos sociais.

Isto posto, quando falamos da importância do ensino de clima na Educação Básica, entende-se que mais importante do que a apresentação de conceitos e definições prontas do que seja o clima e os elementos que dele fazem parte, a exemplo da temperatura, pressão, umidade é relacioná-lo com os desdobramentos que o mesmo exerce sobre o espaço geográfico. A abordagem que reproduz uma noção estática de clima, que utiliza como recurso somente o livro didático para apresentar médias que caracterizam o clima de realidades distantes do cotidiano do aluno são inúteis para o aprendizado dos estudantes, pois não problematizam o conteúdo, são informações vazias e sem sentido.

Essa forma de ensinar o clima além de não produzir sentido para a aprendizagem dos estudantes contribui para a dissociação entre sociedade e natureza, que é outra questão bastante discutida no ensino de Geografia. De acordo com Morais (2013) ao discutir o que a autora denomina de temáticas físico-naturais, tendo como referência o ensino de rochas, solos e relevo na Geografia Escolar, defende que estas não podem ser consideradas como uma somatória mecânica, ou seja, consideradas separadamente, mas sim por meio de análises que considerem sua relação intrínseca com os aspectos sociais.

Ainda nessa perspectiva Kaercher (1996) argumenta que o ensino não deve se pautar na pura descrição dos fenômenos, de modo que a relação sociedade-natureza é indissociável, logo não há separação entre Geografia Física e a Geografia Humana. Compreende-se, dessa forma, que ao falarmos de clima este não deve ser entendido somente como um elemento natural, mas deve-se relacionar os fenômenos climáticos e meteorológicos e suas repercussões na sociedade e no cotidiano das pessoas. Corroborando com esta afirmativa Sant'Anna Neto (2000, p. 65) destaca que:

O clima está presente no cotidiano da sociedade e influencia diretamente a maioria das atividades do homem. Os elementos meteorológicos (como as chuvas e a temperatura) são fatores importantes no dia a dia da maioria das regiões do planeta, repercutindo na agricultura, na pecuária, no turismo e lazer, nos transportes e na vida das grandes cidades.

Com base no que esse autor apresenta, podemos identificar que o clima se relaciona com os mais diferentes aspectos de nosso cotidiano, o que favorece a problematização dos temas e conteúdos relativos ao clima em sala de aula. Conforme abordado nesse texto, é sabido que os estudantes possuem, na atualidade, acesso às mais variadas informações, sendo a mídia uma das principais fontes das mesmas, em especial a mídia televisiva que diariamente aborda os fenômenos climáticos que afetam a vida das pessoas.

Dessa forma, entende-se que esta é uma ótima oportunidade para o professor de Geografia mobilizar seus alunos para o ensino de conteúdos de clima, promovendo, dessa maneira, o que Cavalcanti (2013) denomina de confronto entre conhecimento cotidiano e conhecimento científico. É este o momento de construir conhecimento sobre as causas desses fenômenos, ampliando a discussão para os desdobramentos/consequên-

cias dos mesmos, numa perspectiva de pensar, por exemplo, por que populações mais pobres são as mais afetadas pelas intempéries climáticas.

Assim sendo, e, com o intuito de identificar como se dá o ensino de clima na Geografia Escolar, selecionamos uma escola pública para a realização desse trabalho, sendo que a mesma faz parte da Rede Estadual de Educação de Goiás. Na unidade escolar em questão, a professora regente apresentava as condições que considerávamos imprescindíveis para o desenvolvimento da pesquisa. A docente, que aqui trataremos pelo nome fictício de Maria, é graduada em Geografia e é servidora concursada da rede, ou seja, é efetiva na escola. São condições que a nosso ver garantiriam maior segurança para o trabalho, no que se refere ao vínculo, por exemplo, sabemos que os professores que trabalham sob regime de contrato costumam apresentar maior instabilidade quanto a permanência na mesma escola ao longo do ano letivo. Quanto à formação em Geografia cabe destacar que é um fator importante para analisar em que medida essa formação específica contribuiria para mediar conhecimentos sobre o clima, onde as implicações dos fenômenos climáticos no espaço geográfico devem ser uma das principais preocupações no ensino dessa componente curricular.

A escola em questão está localizada no bairro Urias Magalhães, região norte de Goiânia. Como o recorte da pesquisa foi o Ensino Médio, acompanhamos as aulas de Geografia ministradas por Maria nos 1º, 2º e 3º anos dessa fase durante os meses de outubro e novembro de 2015, no período matutino, perfazendo um total de 20 aulas observadas. Em consulta ao Currículo Referência da Rede Estadual de Educação (GOIÁS, 2014) constatamos que o clima aparece como conteúdo a ser trabalhado no quarto bimestre do ano letivo nos 1º anos, e constatamos que, de fato, o conteúdo só foi trabalhado nessa série. Nesse sentido, entendeu-se que seria este o momento ideal para irmos até a escola acompanhar as aulas de Geografia, onde teríamos a oportunidade de observar o conteúdo clima sendo trabalhado em sala de aula.

Durante as observações constatamos que o uso do livro didático era recorrente, sendo praticamente o único recurso em sala de aula. Entende-se que os livros didáticos quando utilizados de forma incorreta, ou seja, como fonte exclusiva para a mediação do conhecimento não favorecem a construção de saberes por parte dos estudantes, comprometendo a aprendizagem. Sobre a relação livro didático e professores D'Ávila (2008, p. 111) explicita que “O uso massivo e acrítico desse material em sala de aula, longe de constituir-se em apoio didático ao professor, representa um sério risco à sua autonomia pedagógica”. Isso porque, retira do docente a capacidade de explorar o cotidiano dos alunos, de buscar em outras fontes conhecimentos que estabeleçam relação com a realidade na qual estão inseridos.

Presenciamos durante as observações que a professora apresentava dificuldades em mobilizar, ou em suas palavras “chamar a atenção” dos alunos para o conteúdo que estava sendo abordado naquele momento. Ela, de porte do livro didático, pedia que

os estudantes revezassem na leitura das definições que o mesmo apresentava, e os que se interessavam e participavam da aula liam, cada qual com seus livros e sentados em suas carteiras, os conceitos de clima, tempo atmosférico. Não havia uma problematização para a abordagem do conteúdo, sendo que as conceituações apresentadas não passavam de palavras vazias e sem sentido para alunos dispersos e apáticos ao que estava sendo ensinado.

Observamos que mesmo diante da apatia ao conteúdo por parte dos estudantes, a professora tentava mobilizar os alunos chamando a atenção para a leitura dos gráficos e mostrando as imagens e fotografias contidas no livro. A professora lia para os alunos as informações que o livro didático apresentava sobre os fenômenos climáticos e meteorológicos, sendo que escrevia no quadro algumas dessas informações que destacava como sendo importantes, pedindo aos alunos que copiassem para seus cadernos, pois seriam cobrados na prova no final do bimestre. Percebemos que nesses momentos grande parte dos estudantes cumpria o que a professora pedia, o que revela uma preocupação maior com o desempenho nas provas do que com a aprendizagem do conteúdo.

No que se refere às atividades desenvolvidas em sala de aula com o conteúdo clima, observamos que a referência também foi o livro didático. A professora pedia aos alunos que respondessem as questões contidas nos capítulos do livro, de forma que era perceptível que os estudantes transcreviam integralmente trechos do texto do livro como respostas a essas questões. Essas atividades eram feitas em sala de aula ou como tarefa para casa, de forma que foi observado que a grande preocupação dos estudantes dizia respeito ao visto dado pela professora, pois valia nota. Houve dias em que o tempo integral das aulas se resumiam a dar visto nessas atividades, em especial quando feitas em casa para serem corrigidas em aulas posteriores, o que causava desordem e alvoroço por parte dos alunos.

Como mencionado anteriormente, além das observações das aulas utilizamos como metodologia de investigação a entrevista, cujo objetivo foi buscar mais informações sobre as práticas docentes da professora sujeito dessa pesquisa. A entrevista possibilitou que a professora contextualizasse situações e fatos que pudessem passar despercebidos aos olhos do investigador, enriquecendo a análise da realidade observada. Nesse sentido, após as observações das aulas realizamos a entrevista, sendo que algumas perguntas que tinham sido elaboradas em momento anterior à ida à escola foram reformuladas de modo a atender e ampliar a análise do que foi observado.

Como relatado anteriormente, observamos uma enorme dispersão e apatia por parte dos alunos com o conteúdo de clima que foi abordado em sala de aula. Os conteúdos e conceitos que foram apresentados estabeleciam uma relação muito distante da realidade desses alunos, sendo o cotidiano dos estudantes sequer considerado. Diante dessa situação um dos questionamentos que fizemos a professora Maria foi se ela considerava os conteúdos de clima fáceis de serem trabalhados em sala de aula:

Eu não considero fácil! Eu acho assim que tem uma dificuldade, digamos assim, como é que eu vou falar, por exemplo, a gente trabalha com questões de, assim como que é colocado na Geografia, como que é colocado na sala de aula e às vezes eu tenho um pouco de dificuldade para trabalhar com os conteúdos, às vezes assim como que eu vou repassar para os alunos essa questão. É a abstração, essa é a palavra, tenho dificuldade em materializar o que se está ensinando, e principalmente nos 1º anos eu vejo essa dificuldade.

Podemos depreender, por meio da resposta da professora a essa pergunta, o quanto a valorização do cotidiano pode contribuir com o trabalho docente na mediação do conhecimento. O cotidiano, tendo como referência as microescalas do clima, que abordam temas como ilhas de calor nos centros urbanos, os microclimas de um parque, de uma rua, da sala de aula etc., podem ser uma alternativa para favorecer o processo de ensino e aprendizagem. Se a professora encontra dificuldades em abordar o clima em sala de aula entendemos que a valorização do cotidiano, através dessa escala do clima, permitiria um envolvimento maior dos alunos com as aulas, bem como esses conhecimentos teriam maior significado para eles.

Uma proposta interessante que poderia contribuir na abordagem do clima, em sala de aula, e que também permitiria relacionar o conteúdo com o cotidiano dos alunos seria a construção de climogramas e pluviômetros. Isso porque permitiria, por exemplo, utilizar dados da cidade onde vivem, contribuindo para a compreensão do clima local, como os aspectos ligados a distribuição anual de temperatura, sazonalidade das chuvas etc.

Nós entendemos as condições dos professores das redes de ensino públicas, que carecem de melhores condições para o desenvolvimento de suas atividades docentes, entre outras questões como valorização salarial, disponibilidade de recursos didáticos e materiais nas escolas. Por isso destacamos que os procedimentos didáticos, como a construção de climogramas e pluviômetros, são viáveis para serem realizados em sala de aula, são propostas que permitem trabalhar o clima e a formação de conceitos climatológicos numa perspectiva mais próxima da realidade dos estudantes, o que torna a aprendizagem significativa.

Como em nossas observações constatamos que somente o livro didático foi utilizado como recurso na abordagem do clima, questionamos a professora Maria de que outras maneiras ela aborda esse conteúdo em suas aulas em outros anos letivos que não esse em que estivemos acompanhando sua rotina na escola. Segundo a professora,

Depende muito, vai depender, a gente que trabalha numa escola, eu dou o exemplo dessa escola, é muito circunstancial, às vezes você prepara uma, por exemplo, um vídeo e nem sempre você consegue passar o vídeo, então é muito de circunstância, às vezes eu gosto de levá-los para a sala de vídeo pra ver, passo um vídeo que seja interessante, que tenha essa abordagem inicial, e a gente trabalha com isso, utilizo, como você pôde ver, a sala, o quadro e giz, tenho a utilização de, a gente faz atividades como, por exemplo, a construção de um climogramas, então assim depende muito das circunstâncias.

Notamos, por meio dessa resposta, que a professora Maria embora tenha utilizado somente o livro didático para trabalhar com o clima durante nossas observações, a mesma demonstra ter uma preocupação em utilizar outros recursos, no caso o vídeo, e outros procedimentos como a construção de climogramas. Entendemos o vídeo como recurso importante porque sua utilização possui, dentre um de seus objetivos, o de problematizar a abordagem de um tema/conteúdo. Os climogramas, na mesma medida, se colocam como importante ferramentas de ensino e aprendizagem, pois exigem a criação, tratamento de dados, onde o estudante tem que fazer, realizar, ou seja, construir o conhecimento.

Durante nossas observações, percebemos que embora a professora Maria tenha utilizado somente o livro didático como referência, a mesma relacionava as informações que o livro apresentava sobre o clima com os aspectos sociais e da própria relação que o clima tem com a organização do espaço. Nessa perspectiva, quando perguntamos para ela sobre a importância de se relacionar os aspectos físicos com os aspectos sociais ela assim respondeu:

Sim, a gente tem que fazer essa relação né, de como que o clima influencia no local e também numa escala global, qual que é a influência desse clima, como que os alunos têm que entender essa questão da influência do clima, eu tento passar de uma forma que eles entendam essa questão do local ao global.

Vimos tanto pelas observações quanto pela resposta da professora que ela de fato valoriza muito na abordagem do clima a relação dos aspectos físicos com os sociais. Esse aspecto é importante, pois, a abordagem do clima pela Geografia Escolar que o compreenda para além de um elemento natural, determinado por leis físicas, é fundamental para superarmos a naturalização dos problemas de ordem social que afetam nossa sociedade. Como exemplo dessa situação podemos citar o caso das populações afetadas por enchentes e inundações. A leitura que comumente se faz dessas circunstâncias responsabilizam as chuvas por esses problemas, quando na verdade dizem respeito à ocupação irregular de áreas de risco, que na maioria das vezes se dá por pessoas que não tem acesso à moradia sendo, portanto, um problema de ordem social.

Em relação à escala local-global, notamos que nas aulas a professora Maria se ateve muito mais aos exemplos que o livro didático apresentava como, por exemplo, as análises de climogramas das cidades de São Paulo, Nova York etc., realidades distantes do cotidiano dos estudantes. Compreende-se que trabalhar com informações sobre o cotidiano dos alunos permitiria, a nosso ver, que os conhecimentos sobre o clima fossem mais significativos para esses alunos. Isso porque revelariam fatos sobre fenômenos que afetam diretamente suas vidas como, por exemplo, os problemas que afetam a saúde das pessoas no período seco, haja visto que o clima de Goiânia é caracterizado por duas estações bem definidas, sendo uma quente e chuvosa e outra seca.

Tendo como referência a fala da professora Maria que considera problematizar a abordagem do clima por meio das chuvas na cidade, concordamos que esta seria uma excelente oportunidade para se discutir a situação de risco de uma parcela da população que ocupam irregularmente os fundos de vale dos rios e córregos de Goiânia. Esta deve ser a preocupação da Geografia Escolar ao abordar os temas e conteúdos sobre o clima, ou seja, revelar a relação intrínseca entre os fenômenos climáticos e atmosféricos com o espaço geográfico, em como o clima influencia na organização desse espaço e afeta a vida das pessoas nos mais diferentes aspectos como na saúde, na agricultura, no conforto térmico e ambiental.

Portanto, vemos que a Geografia Escolar apresenta inúmeras possibilidades de construção de conhecimentos no que tange aos mais diferentes aspectos de formação e transformação do ambiente terrestre, assim como dos mais variados fenômenos sociais que caracterizam as sociedades humanas. Dessa forma, compreende-se que o estudo e construção de conhecimentos sobre o clima e sua relação com a organização do espaço geográfico é uma dessas possibilidades. Entende-se que o ensino de Geografia deve superar a dicotomia entre Geografia Física e Geografia Humana, promovendo uma análise integrada dos componentes físicos e sociais, haja visto que sociedade e natureza não devem ser encarados com partes dicotômicas entre si.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CALLAI, H. C. O Lugar e o Ensino Aprendizagem da Geografia. In: PEREIRA, M. G. (orgs). *La Espesura del Lugar: reflexiones sobre elespacioenel mundo educativo*. Santiago: Universidad Academia, 2009.
- CASTROGIOVANNI, A. C; GOULART, L. B. A. *Questão do livro didático em geografia: elementos para uma análise*, IN: CASTROGIOVANNI, A. C; CALLAI, H. C, 2003.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A cidade ensinada e a cidade vivida: encontros e reflexões no ensino de geografia. In. CAVALCANTI, Lana de Souza. (Org). *Temas da Geografia na escola básica*. Campinas: Papyrus, 2013.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. A metrópole em foco no ensino de Geografia: o que/para que/para quem ensinar? In: PAULA, F.M.A; CAVALCANTI, L.S; & SOUZA,V.C. (orgs.). *Ensino de Geografia e metrópole*. Goiânia: Gráfica e Editora América, 2014. p. 27-41.
- D'AVILA, Cristina Maria. *Decifra-me ou te devorarei: o que pode o professor frente ao livro didático?* Salvador: EDUNEB: EDUFBA, 2008.
- GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação: Ensino Médio*. Goiânia, GO: SEDUC, 2014.
- KAERCHER, N. A. A geografia é o nosso dia a dia. In: *Boletim Gaúcho de Geografia*. Porto Alegre: Associação Brasileira de Geógrafos, Seção Porto Alegre, v. 21, n. 1, ago. 1996. p. 109-116. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/bgg/article/view>>. Acesso em: 10 de dezembro de 2015.
- MORAIS, E. M. B. de. *O Ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar*. 2011. 310 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis>>. Acesso em: 10 de novembro de 2015.
- SANT'ANNA NETO, João Lima. O tempo e o clima na vida da roça. In: VILLALOBOS, Jorge Ulisses Guerraa. *Ambiente, Geografia e Natureza*. Maringá: Programa de Pós-Graduação em Geografia-UEM, 2000. p. 63-92.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

A GEOGRAFIA CULTURAL EM UMA PERSPECTIVA ESCOLAR INTERDISCIPLINAR

Maria Solange Melo Sousa

Professora Aposentada da Secretaria de Estado de Educação do DF
Professora Tutora da Universidade Aberta do Brasil – UNB
Mestrando em Geografia – Universidade de Brasília
sollangemello@gmail.com

Juanice Pereira Santos

Professora da Secretaria de Estado de Educação do DF
Mestranda em Geografia – Universidade de Brasília
juanice.ahss@yahoo.com.br

Mírian Magalhães

Mestranda em Geografia – Universidade de Brasília
mirianmagalhaesgeo@gmail.com

Resumo: Este artigo apresenta uma experiência pedagógica desenvolvida no Centro de Ensino 04 de Taguatinga, Região Administrativa do Distrito Federal a partir de conhecimentos derivados de um “saber social” geográfico, o qual foi desenvolvido por meio do projeto pedagógico interdisciplinar local, utilizando a cultura como elo nas redes de relações sociais para prevenir e combater diferentes tipos de conflitos e diminuir o percentual de evasão escolar. São estudantes de níveis socioeconômicos heterogêneos, parte deles de origem afrodescendente e privados de cultura e de lazer. Por meio da perspectiva inclusiva centrada na diversidade cultural, ele favoreceu a reflexões e vivências acerca do respeito e tolerância às diferenças, o repúdio aos preconceitos, bullying e discriminações de qualquer ordem, o saber analisar e atuar nestas situações e de injustiças sociais e, enfim, uma formação pautada em valores morais, éticos e estéticos.

Palavras-chave: Cultura; Estudantes; Geográfico; Interdisciplinar; Projeto.

INTRODUÇÃO

Estudar características culturais envolvendo o estudante é uma forma de combater discriminações e a exclusão entre os jovens. O desenvolvimento de temas transversais, por meio de projetos interdisciplinares, perpassa pelo convencimento e envolvimento de todos que estão inseridos do processo pedagógico escolar. Nesse processo de ensino e aprendizagem faz-se necessário a participação dos estudantes para a superação do bullying. A Lei nº 13.185, em vigor desde 2016, classifica o bullying como intimidação sistemática, quando há violência física ou psicológica em atos de humilhação ou discrimi-

nação. A classificação também inclui ataques físicos, insultos, ameaças, comentários e apelidos pejorativos, entre outros.

A interdisciplinaridade questiona a segmentação entre os diferentes campos de conhecimento produzidos por uma abordagem que não leva em conta a inter-relação e a influência entre eles — questiona a visão compartimentada (disciplinar) da realidade sobre a qual a escola, tal como é conhecida, historicamente se constituiu. Refere-se, portanto, a uma relação entre disciplinas. A transversalidade diz respeito à possibilidade de se estabelecer, na prática educativa, uma relação entre aprender na realidade e da realidade de conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Na prática pedagógica, interdisciplinaridade e transversalidade alimentam-se mutuamente, pois o tratamento das questões trazidas pelos Temas Transversais expõe as inter-relações entre os objetos de conhecimento, de forma que não é possível fazer um trabalho pautado na transversalidade tomando-se uma perspectiva disciplinar rígida. A transversalidade promove uma compreensão abrangente dos diferentes objetos de conhecimento, bem como a percepção da implicação do sujeito de conhecimento na sua produção, superando a dicotomia entre ambos. Por essa mesma via, a transversalidade abre espaço para a inclusão de saberes extra-escolares, possibilitando a referência a sistemas de significado construídos na realidade dos alunos. Os Temas Transversais, portanto, dão sentido social a procedimentos e conceitos próprios das áreas convencionais, superando assim o aprender apenas pela necessidade escolar.

O Brasil é um país que convive com as contradições sociais em que os jovens são expostos a situações de conflitos. No Distrito Federal, muitos jovens que não se identificam com a escola a abandonam, fragilizando suas possibilidades pessoais de ascensão social e melhoria de condições de vida, além disso, tornam-se expostos a situações de risco. Para Cavalcanti:

A compreensão dessa realidade tão complexa é tão necessária quanto exigente, ela requer capacidades de leitura, de análises mais autônomas das inter-relações entre os elementos, dos processos que os formam, dos contextos em que foram formados, de abrangência dos fenômenos. São essas capacidades de leitura que possibilitam a ampliação de análise dos fenômenos interconectados e como resultantes de processos históricos e espaciais determinados. Tudo isso torna visível a relevância social da formação dos sujeitos para lidar com essa realidade, em suas diversas escalas [...]. (CAVALCANTI, 2017 p. 16)

O Centro Educacional 04 de Taguatinga é uma escola pública localizada em Taguatinga, Região Administrativa do Distrito Federal, que atende alunos do Ensino Fundamental e Médio, os estudantes matriculados naquela instituição estão inseridos em camadas sociais com nível socioeconômico heterogêneo. Como na maioria das escolas públicas brasileiras, alguns dos estudantes são beneficiados por algum programa social dos governos federal ou local, parte deles moram no Assentamento 26 de Setembro,

invasão localizada próxima à escola ou mora em Águas Lindas de Goiás, cidade localizada no Entorno do Distrito Federal. A outra parte da clientela é composta por estudantes que residem em quadras localizadas nas proximidades da escola ou em Vicente Pires, cidade que se originou de uma ocupação irregular, fruto de grilagem de terras, esses estudantes, diferente do primeiro grupo, são considerados indivíduos de classe média e com poder aquisitivo melhor. No Assentamento 26 não há infraestrutura mínima para os seus moradores, nem mesmo transporte público, os estudantes necessitam de transporte escolar contratado pela Secretaria de Educação para se deslocarem até escola, por não haver asfalto, os estudantes chegam sujos de poeira, alguns trazem o uniforme na mochila e trocam ao chegarem à escola. Além da questão econômica também há questão étnica, muitos alunos são de origem afrodescendente. Diante dessa diversidade, são comuns os conflitos entre os estudantes, cotidianamente a escola enfrenta situações de bullying. Segundo Cavalcanti, “A Geografia é uma leitura, uma perspectiva de realidade” (2017, p. 18). Analisando o contexto apresentado, a Geografia tem a função social de inserir em seu cotidiano escolar meios para combater tais fatos reais, uma vez que essa realidade é caracterizada por contradições sociais na qual o jovem, pobre e que vive na periferia e excluído socialmente. Cavalcanti afirma que:

[...] o objetivo do ensino de Geografia é o de contribuir para o desenvolvimento do pensamento espacial do aluno, de modo que ele, com a maior autonomia possível, possa pensar e agir sobre o mundo considerando a espacialidade das coisas, nas coisas. Esse é o sentido que deve ter os conteúdos geográficos: o de ajudar os alunos a compreender o mundo em suas espacialidades [...].

O pensamento dessa autora encontra-se em sintonia com a proposta de SHULMAN em seu livro ***Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma***, ele apresenta como categorias da base do conhecimento do professor:

[...] a importância do conhecimento dos alunos e suas características e o conhecimento de contextos educacionais, desde o funcionamento do grupo ou da sala de aula, passando pela gestão e financiamento dos sistemas educacionais, até as características da comunidade e suas culturas [...] (1986, p. 206)

Outra dificuldade vivenciada pelos estudantes do Centro Educacional 04 é a carência de diversão, o Projeto Político Pedagógico da Instituição descreve que “Quanto aos aspectos culturais e sociais, os alunos da instituição têm difícil acessibilidade a cinemas, teatros, outras bibliotecas públicas, exposições de artes, clubes recreativos e parques, salvo quando a escola propicia tal acesso” (2017). Assim, há um terreno fértil para práticas motivadoras que estimulem os estudantes a serem protagonistas na ação pedagógica, o professor de Geografia deve se apropriar dessas dificuldades, na promoção de atividades que trabalhem os conceitos geográficos em uma perspectiva de formação plena, mas ele não deve trabalhar de forma solitária, a interdisciplinaridade é o caminho,

para que envolva outros componentes curriculares como Sociologia, Filosofia, História, para citar alguns, e com abordagem social, epistemológica, antropológica, e histórica do conhecimento, a fim de ser facilitador da aprendizagem para que o estudante se identifique como um ser social que adapta e resilia as diversidades do espaço vivido. A construção da identidade está intimamente ligada ao ambiente em que o sujeito está inserido, ao sentimento de pertencimento, aos hábitos, às visões e aos posicionamentos perante as situações do dia a dia. Esta construção visa a oferecer melhores respostas adaptativas às situações que se apresentam como problemáticas no dia a dia das escolas para alunos e professores.

Além dos conceitos geográficos, é preciso a compreensão da Geografia cultural na formação escolar e tendo a cultura como um meio integrador na construção do respeito à diversidade. Para Claval:

[...] A formação dos jovens é uma tarefa renovada a cada geração. As sociedades humanas são construções culturais cujas raízes estão mergulhadas na história. Uma mesma cultura reúne aqueles que compartilham dos mesmos códigos; isto facilita as alianças e as camaradagens [...] (1999, p. 109)

O Brasil não é um país de cultura singular, aqui a diversidade é marcante envolvendo características étnicas, culturais, desigualdades socioeconômicas em diferentes grupos sociais. No espaço territorial brasileiro, vários aspectos multifacetados e complexos são vivenciados.

A heterogeneidade e a diversidade cultural são concebidas como um ambiente de encontro entre pessoas de várias culturas, histórias e identidades, cabe ao educador compreender esta relação no meio social dos alunos, respeitando a cada um no meio da comunidade escolar. Entretanto, essa heterogeneidade contribui para o enriquecimento dos grupos por propiciar uma pluralidade de formas de vida, pelo convívio e pelas opções pessoais, além do compromisso ético que influencia para as transformações necessárias na busca de uma sociedade mais solidária e justa.

Foi a partir da problemática exposta do Centro Educacional 04 e na riqueza cultural do nosso país que surgiu o projeto de **Africanidade e Diversidade Cultural no Brasil**, o seu viés foi em uma abordagem cultural, por meio da interdisciplinaridade. Ele teve por objetivos, estudar os principais grupos étnicos que contribuíram para a formação do povo brasileiro, compreender as características históricas e culturais dos povos africanos que deram origem aos afro-descendentes, estudar a Lei 10.639/03 e sua alteração por meio da Lei 11.645/08 e analisar os movimentos sociais para a conquista da cidadania, que possibilitaria a construção de identidade dos estudantes no lugar, facilitando a convivência.

Os objetivos institucionais da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal estabelecem que:

[...] a missão é atuar de forma eficiente e eficaz, oferecendo educação de qualidade a toda população do Distrito Federal, articulando ações que se consubstanciem na formação de um cidadão ético, crítico, com valores humanísticos e na construção de saberes voltados para o conhecimento técnico-científico, ecológico, cultural e artístico. (SEEDF, 2011)

Alicerçado nestes objetivos, a instituição de ensino deve ter a preocupação de desenvolver nos estudantes um processo de ensino e aprendizagem que permita a formação plena com princípios éticos que valorize o respeito à diversidade, que contribua para o convívio de forma harmoniosa e estabeleça a cultura da paz na escola e que a prática se estabeleça para além do espaço escolar.

AÇÃO PEDAGÓGICA

O Projeto foi desenvolvido dentro da grade curricular na opção de Projeto Interdisciplinar (PI), na parte diversificada (PD), com carga horária de duas aulas semanais no 8º ano e uma hora aula no 9º ano durante todo o ano letivo de 2015 e 2016. Ele foi estruturado para atender o Ensino Fundamental, a partir da organização dos conteúdos definidos em discussões realizadas nas coordenações coletivas e dividindo-se os temas por bimestre. São eles:

- Estudo dos principais grupos étnicos que contribuíram para a formação do povo brasileiro;
- Compreensão das características históricas e culturais dos povos indígenas e dos povos africanos que deram origem aos afro-descendentes;
- Estudo da Lei 10.639/03 e sua alteração através da Lei 11.645/08
- Estudo da situação sócio-econômica dos povos indígenas e afro-descendentes na sociedade brasileira.
- Análise dos vários movimentos sociais para a conquista da cidadania.
- Discussão em relação às conquistas institucionais dos povos indígenas e afro-descendentes.

Para a execução do projeto, foi necessário designar um professor da Área de Ciências Humanas, uma vez que ele teve status de componente curricular inserido na grade horária. Durante as aulas, os alunos trabalhavam com pesquisas, construção de conceitos geográficos e históricos, produção de textos, produções ligadas às artes plásticas e expressões corporais e realização visitas a museus.

Todo o material coletado e produzido, era apresentado em uma grande mostra cultural ao final do ano letivo. Na preparação da mostra cultural, o envolvimento dos estudantes era envolvente, a escola era dinâmica com a utilização de todos os espaços físicos para a confecção de material para as exposições ou ensaios de apresentações artísticas.

Foto 1 – Produção artística (pintura)



Fonte: Acervo pessoal

Foto 2 – Pesquisa geográfica



Fonte: Acervo pessoal

RESULTADO E DISCUSSÃO

Os conceitos geográficos de espacialidade, territorialidade e lugar foram utilizados para contribuir na formação do estudante permitindo a ele compreender o sentido de cidadania para além da sua realidade vivida, ampliando a sua compreensão de mundo. Nesse contexto, o conceito de cidadania está inteiramente associado à ideia dos direitos individuais e também à noção de pertencimento a uma comunidade. Na perspectiva interdisciplinar, o projeto envolveu a linguagem, o letramento, a diversidade cultural e o respeito às diferenças. Ele trabalhou com as áreas de conhecimento de Linguagens e Códigos e das Ciências Humanas. Ele possibilitou várias formas de leitura, trabalho com expressão corporal, estimulou e favoreceu a apresentação de atividades ligadas às interpretações artísticas (canto e dança).

Foto 3 – Apresentação artística



Fonte: Acervo pessoal

Foto 4 – Apresentação artística



Fonte: Acervo pessoal

A utilização da temática História e Cultura Afro-Brasileira serve para diversificar e enriquecer o ensino da geografia, formando nos estudantes, por meio dos conceitos de espacialidade, territorialidade e lugar o sentimento pertencimento à escola em que estudam; também resgata a cultura que não pode se perder na história, pois contribuiu para a própria formação da identidade brasileira. Com o objetivo em trabalhar a heterogeneidade, pluralidade, multiplicidade de maneira abrangente, focando em que o aluno seja um sujeito ativo e transformador.

A reflexão sobre educação, a heterogeneidade e a diversidade cultural não diz respeito apenas ao reconhecimento do outro como diferente. Significa pensar a relação entre o eu e o outro. Torna-se necessário, dialogar com outros agentes da educação que formam a comunidade escolar, trazendo a família e sua cultura de origem para junto do cotidiano da sala de aula, para assim então pautar a construção do saber e valorizar sua própria história.

Foto 5 – Exposição de cartaz



Fonte: Acervo pessoal

Por meio da perspectiva inclusiva, uma proposta centrada na diversidade cultural proporciona reflexões e vivências acerca do respeito e tolerância às diferenças, o repúdio aos preconceitos, bullying e discriminações de qualquer ordem, o saber analisar e atuar nestas situações e de injustiças sociais e, enfim, uma formação pautada em valores morais, éticos e estéticos.

Desse modo, podemos dizer que será imprescindível fazer da escola pública um espaço social onde os alunos possam empreender a construção do seu ser como sujeitos portadores de identidade sociocultural. A resiliência indica como os alunos reconsideram suas resistências aos processos educacionais e constroem comunidades de pertencimentos em um contexto escolar de identidades plurais.

A escola neste processo de inclusão propicia a reflexão na atualidade e pressupõe uma análise crítica no sentido da transformação social, principalmente pautada na superação das marginalizações e injustiças sociais. E é neste espaço sociocultural em que as diferentes presenças se encontram, portanto é necessário compreender, mediar, resolver conflitos e enfim, tirar proveito de tantas fontes culturais que os alunos são portadores, enriquecendo assim o ambiente escolar e a comunidade como um todo.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Câmara dos Deputados. **Legislação informatizada da Lei 11.645 – Publicação Original**. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html. Acesso em 07 de abr de 2018 às 22h25

BRASIL, Presidência da República – Casa Civil, Subsecretaria para Assuntos Jurídicos. **Lei 13.185 – Programa de Combate à intimidação sistemática (Bullying)**, 2015. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm, acesso em 07 de abr de 2108 às 9h00.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Projeto Político Pedagógico do Centro Educacional 04 de Taguatinga**. Disponível em www.ced04taguatinga.com. Acesso em 05 de abr 2018 às 22h00

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 146p.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação: **Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal** – Ensino Médio, Departamento de Pedagogia.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de Geografia e demandas contemporâneas: práticas e formação docentes**. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, 2017

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. Editora da UFSC, Florianópolis, 1999.

SHULMAN, L. **Conhecimento e ensino: fundamentos para a nova reforma**. São Paulo: cadernos Cenpec, 1986. 228p.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

ACESSIBILIDADE URBANA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA REFLEXÃO PARA FORMAÇÃO CIDADÃ

Edna Maria Ferreira de Almeida
Universidade Estadual de Goiás
edna_ipo@hotmail.com

Resumo: O ensino de Geografia contribui na formação do cidadão, pois permite o aluno a refletir sobre seus direitos e deveres na sociedade que a pertence, instigando o mesmo a pensar em seu papel para o exercício da cidadania. A acessibilidade é o conjunto de adaptações do ambiente físico que resulta na possibilidade de utilização com segurança e autonomia de edificações, espaço mobiliário e equipamentos urbanos, como afirma a Lei nº 10.098/2000, permitindo ao cidadão viver com dignidade no espaço da cidade. Este trabalho propõe uma reflexão sobre o conteúdo de Acessibilidade Urbana no ensino de Geografia partindo da importância de trabalhar cidadania na sala de aula, instigando os alunos a uma conscientização do seu papel na sociedade. A pesquisa possui cunho estritamente teórico e tem como objetivo discutir e reforçar a importância ensinar sobre cidadania nas aulas de Geografia, a partir da Acessibilidade.

Palavras-chave: acessibilidade urbana, ensino de Geografia, cidadania.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia possui papel fundamental na formação do cidadão, pois leva o aluno à reflexão sobre sua participação na sociedade da qual faz parte. Nessa perspectiva de ensino, Cavalcanti (2012, p.115) afirma que a “formação dos jovens tem papel relevante no destino da sociedade. É necessário que os professores considerem que seus alunos (jovens) serão a população adulta do país nos próximos anos”. A observação da autora nos leva a pensar na pertinência do ensino de Geografia para a formação de jovens escolares, pois eles poderão contribuir para a construção de uma sociedade igualitária, bem como reivindicar por isso, exigindo o direito à cidade para todos os cidadãos.

Para que se tenha verdadeiramente a possibilidade de exercer a cidadania, uma das dimensões essenciais é a garantia da acessibilidade. Todas as pessoas possuem direitos iguais perante a Constituição Federal, assim, as pessoas com deficiência física e os que possuem mobilidade reduzida têm direito à acessibilidade urbana e, conseqüentemente, ao espaço da cidade, exercendo, desse modo, sua cidadania.

A acessibilidade urbana é o conjunto de adaptações do ambiente físico que resulta na possibilidade de utilização de edificações, espaço mobiliário e equipamentos urbanos, com segurança e autonomia, como afirma a Lei nº 10.098/2000, permitindo ao cidadão

viver dignamente, exercendo o direito à cidade. A acessibilidade urbana deve acontecer não somente para as pessoas com deficiência física, mas também para aquelas que possuem mobilidade reduzida e todas que vivem na cidade, pois qualquer tipo de impedimento de acesso ao espaço o torna inacessível.

Este tema tem sido discutido em diferentes espaços, uma vez que oportuniza o direito à cidade, diante disso, torna-se cada vez mais necessário refletir sobre ele. Para tanto, necessário se faz conhecer a legislação, saber quais os caminhos para garantir a acessibilidade e possibilitar que mais pessoas possam vivenciá-la e percebam que todos têm direito ao acesso e, conseqüentemente, ao espaço urbano.

Para que o acesso à cidade seja garantido, sabemos que há necessidade de políticas públicas de planejamento urbano que contemplem, entre outros elementos, a acessibilidade, além da sensibilização da população que habita a cidade. Com base nisso, realizamos uma discussão, onde buscamos mostrar a importância de trabalhar o conteúdo de Acessibilidade Urbana nas aulas de Geografia visando à formação cidadã.

Essa pesquisa é de cunho estritamente teórico, e justifica-se, pelo fato da pesquisadora ser professora da Educação Básica e observar que essa temática não é trabalhada ou pouco trabalhada na escola. Podemos afirmar que o ensino de Geografia não aborda essa temática.

A acessibilidade se dá ao nos deslocarmos em um espaço, estando relacionada diretamente às práticas espaciais, portanto, a mesma está ligada, de algum modo, à Geografia. Diante disso, por que a acessibilidade não é trabalhada na Geografia Escolar? Como o ensino na escola pode contribuir para os alunos construírem as concepções de cidadania a partir da acessibilidade urbana?

Outra relevância é o fato do problema da acessibilidade nem sempre estar relacionado ao planejamento urbano, mas sim, na postura do cidadão, pois existem situações em que há a existência da acessibilidade no espaço, mas alguns indivíduos não respeitam esse espaço como de todos. Com isso, ressaltamos também a importância de trabalhar essa temática no espaço escolar.

O presente trabalho tem como objetivo discutir e reforçar a importância de trabalhar cidadania nas aulas de Geografia a partir da acessibilidade urbana.

A respeito do caminho metodológico para a elaboração do trabalho, o mesmo possui cunho estritamente teórico, sendo embasado em autores como: Cavalcanti, Callai, Carlos, Libâneo, Resende, entre outros, objetivando identificar contribuições teóricas relevantes para se abordar a acessibilidade urbana no ensino de Geografia e sua contribuição para formação cidadã.

Pretende-se com os resultados alcançados no desenvolvimento da pesquisa, reforçar a importância de ensinar o aluno enquanto cidadão a exercer sua cidadania de forma efetiva, a partir da acessibilidade urbana.

ENSINO DE GEOGRAFIA E SUA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO CIDADÃ

O ensino de Geografia contribui para a formação cidadã dos jovens, pois leva o aluno à compreensão do lugar em que vive, oportunizando ao mesmo a sensibilização sobre seus direitos e deveres enquanto participante do espaço vivido. Como dito anteriormente, destacamos um entendimento geográfico que visa à participação ativa do aluno na sociedade, oferecendo-lhe a possibilidade de aplicar na prática o conhecimento adquirido em sala de aula. Segundo Cavalcanti (2012),

O ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania por meio da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que implicam 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 (CAVALCANTI, 2012, p.81).

Para a autora, o ensino de Geografia possui papel importante na construção do conhecimento, pois, ao construir e reconstruir conhecimentos os jovens podem compreender melhor o mundo em que vivem. Assim, o conhecimento geográfico contribui para formação de jovens que refletem sobre suas ações como participantes do meio em que estão inseridos, com o compromisso de se envolverem inclusive com as questões da cidade onde convivem.

Nesse sentido, a Geografia possui grande relevância social, pois está sempre abordando a espacialidade presente, direta ou indiretamente, no cotidiano do estudante, e, por isso, os conteúdos devem ser trabalhados objetivando-se o desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos, tendo como referência seu cotidiano vivenciado.

Como mencionado anteriormente, e reforçamos essa afirmativa, no ensino de Geografia uma ação essencial da atividade do professor é a atenção em relação à vida e ao cotidiano do aluno.

Dessa forma, é relevante que o professor tenha a preocupação não somente com o conteúdo trabalhado em sala de aula, mas também com suas ações que contribuem para a formação cidadã do aluno, tornando-o crítico e participante na resolução dos problemas vivenciados no dia a dia.

É na escola que é oportunizada a construção do conhecimento que contribuirá para que o aluno possa inserir-se como cidadão. Nesse sentido, a escola possui papel importante na formação do aluno, e o ensino de Geografia possibilita ao mesmo conhecer o espaço geográfico, oportunizando a ele refletir sobre suas ações que envolvem a tomada de decisões relativas ao próprio espaço.

Ressaltamos a relevância da Geografia em promover o entendimento do espaço onde se vive, educando as pessoas no âmbito social, político e econômico. Sobre a prática educativa, Libâneo (1994) reconhece que:

A educação, ou seja, a prática educativa é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliar no desenvolvimento de sua capacidade ativa e transformadora nas várias instâncias da vida social (LIBÂNEO, 1994, p.16).

Libâneo (1994) ressalta a necessidade de educar jovens numa perspectiva da realidade social, levando-os a se tornarem ativos na produção e transformação da sociedade.

Sendo assim, essa disciplina pode contribuir para a aprendizagem que fará o educando pensar e refletir sobre suas ações, intervindo na proposição de ideias e soluções mudando, assim, sua forma de pensar e agir no mundo. Diante disso, para a Geografia se tornar significativa, há a necessidade de considerar o aluno e sua vida cotidiana, enfocando as problemáticas da disciplina e relacionando-as ao dia a dia do mesmo, tornando-se um ensino condizente com as demandas atuais, numa perspectiva que enfatiza a necessidade de considerar os conhecimentos prévios do aluno e o meio geográfico em que ele está inserido. Sendo assim, o conteúdo de acessibilidade contribui para formação cidadã, pois faz parte do cotidiano do aluno.

ACESSIBILIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA

A acessibilidade urbana torna-se destaque na discussão da construção da cidadania, portanto, esta se dá ao se deslocar pelo espaço, especialmente o público.

Diante disso, surge a necessidade de se debater sobre cidadania nas aulas de Geografia a partir da acessibilidade urbana, de modo a tornar o educando mais reflexivo e solidário, com ações relacionadas ao próximo. A formação e a construção da cidadania envolvem também a participação da escola nesse processo. Trabalhar este tema na escola é relevante, pois leva o cidadão a repensar, muitas vezes, suas ações e atitudes diante de determinadas situações que são encontradas na cidade.

Cavalcanti (2012, p.46) defende que “[...] formar cidadão é um projeto que tem como centro a participação política e coletiva das pessoas nos destinos da sociedade e da cidade. Essa participação está ligada à democracia participativa, ao pertencimento à sociedade”. Nesta perspectiva, presume-se um elo entre o espaço geográfico e a formação cidadã, e por isso a escola possui papel fundamental no desenvolvimento da cidadania, sempre levando em conta a vida cotidiana dos alunos.

Pensando na cidade, Carlos (2015,p. 86) reforça:

Logo, quando pensamos a cidade como o construído nos enganamos, pois a cidade é antes de mais nada trabalho humano materializado em casas, prédios, praças, viadutos. É o trabalho social que produz a cidade enquanto espaço da vida urbana, dos contatos imediatos do dia a dia (CARLOS 2015, p.86).

A cidade é produzida pelo trabalho humano, sendo o espaço de contato entre os cidadãos, onde as pessoas vivenciam no seu dia a dia toda essa dinâmica espacial.

Como a autora alerta, enganamo-nos quando pensamos a cidade como resultado do trabalho humano materializado somente como casas, prédios. O trabalho humano produz a cidade numa perspectiva de espaço da vida urbana, instigando cada cidadão a viver com dignidade neste espaço e, ao mesmo tempo, a participar e a lutar pelo mesmo, exercendo sua cidadania. Para Carlos (2015, p. 88), “A [...] luta emerge da consciência do cidadão como manifestação pelo direito a cidade e cidadania”.

Carlos (2015) destaca que a luta pelo direito à cidade surge da consciência do cidadão enquanto participante da sociedade, pois este é despertado a exercer sua cidadania, tornando-se ativo nas intervenções necessárias que garantem seus direitos. Sabemos que inúmeras pessoas vivem o espaço no dia a dia, e os que obtêm uma sensibilidade sobre seus direitos e deveres são levados a manifestarem seu interesse pelo direito à cidade e à cidadania.

Resende (2004, p. 23) afirma que:

As cidades são construídas, produzidas e reproduzidas diariamente, mediante a somatória de vários fatores e agentes. Um desses fatores é a constante luta, mesmo que não percebida explicitamente, das pessoas que vivem no lugar, pela sua utilização como condições e meio de sobrevivência, ou seja, o espaço urbano é resultado da própria sociedade.

Resende (2004) destaca que as cidades são compostas por uma gama de fatores e agentes, sendo produzidas e reproduzidas a partir da somatória desses fatores. Desse modo, há uma forte luta das pessoas que vivem e utilizam este espaço, ou seja, as pessoas buscam a utilização do espaço da cidade como forma de sobrevivência.

Sendo assim, a acessibilidade é direito de todos, mas em especial das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, e há a necessidade de a sociedade se sensibilizar que a pessoa com deficiência possui seus direitos reconhecidos por lei, e estes precisam ser garantidos na prática. Uma forma de estimular o cidadão a reconhecer o direito dos outros é educar a própria juventude que está na escola. Nessa reflexão, os jovens se tornam peça fundamental nessa discussão, pois serão adultos futuramente e está em suas mãos à execução de ações importantes sobre o direito do próximo e o direito à cidade.

A prática da cidadania oportuniza, independentemente de gênero, raça, cor, etnia, crença religiosa, classe social e condições físicas, uma vida de igualdade.

Nesse sentido, destacar a acessibilidade urbana como uma condição de exercício da cidadania, pelo fato de as pessoas terem o direito de se deslocarem pela cidade sem nenhuma restrição, terem direitos iguais, independentemente de suas condições, é necessário para a efetivação da mesma. Em suma, a cidadania é o direito de ter uma vida digna, respeitando-se tanto os direitos civis, quanto políticos e sociais no sentido mais

amplo, como compartilhar de decisões relacionadas ao espaço em que se está inserido. Trabalhar essa temática da acessibilidade urbana é de suma importância, pois contribui para a construção da cidadania, sendo que quando o educando é sensibilizado sobre os direitos do próximo, entendendo a acessibilidade sob o ponto de vista cidadão, isso poderá contribuir com suas ações envolvendo mudanças no espaço em que vive. Acreditamos que ao planejar as aulas de Geografia o professor deve levar em conta conteúdos atitudinais e valorativos. Sendo assim, no processo de ensino-aprendizagem o professor possui papel importante na condução das etapas para uma boa mediação.

CONCLUSÃO

A realização dessa pesquisa nos levou a refletirmos sobre a necessidade de reforçarmos a ideia de trabalhar acessibilidade urbana em sala de aula, visando à formação cidadã do aluno e enfocando sempre a perspectiva de formar o aluno para vida cotidiana, formando assim, cidadãos mais participativos e conscientes na sociedade.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **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 específica, e dá outras providências. Brasília, DF: Senado Federal, 2012.
- BRASIL, Lei Nº 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. **Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio Sobre O Ensino De Geografia Para A Vida Urbana Cotidiana**. 3ª ed. Papirus. Campinas SP, 2012.
- _____. **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.
- _____. 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.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

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.

RESENDE, Ana Paula Crosara. **Todos na cidade**: O direito a acessibilidade das pessoas com deficiência física em Uberlândia. Uberlândia: Edufu, 2004.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 7 ed. São Paulo: Editora da Usp, 2014.

_____. **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.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

A ABORDAGEM DOS CONTEÚDOS/CONCEITOS RELATIVOS ÀS TEMÁTICAS FÍSICO-AMBIENTAIS NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Leonardo Ferreira Farias da Cunha
SEEDF
leoffarias@yahoo.com.br

Cristina Maria Costa Leite
UnB
Criscostaleite@gmail.com

Resumo: O presente texto tem como objetivo discutir questões relativas ao tratamento didático e pedagógico dos conteúdos/conceitos de temáticas físico-ambientais, na Geografia escolar de duas escolas públicas em Taguatinga, cidade do Distrito Federal. Nesse sentido, buscou-se verificar se os alunos dessas escolas, em suas experiências pregressas, tiveram contato com alguma abordagem que considerou as especificidades daquele tipo de abordagem. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica, no intuito de fundamentar e justificar a proposição de uma abordagem didático-pedagógico aos conteúdos/conceitos de temáticas físico-ambientais, bem como realização de grupo focal com alunos de duas turmas de Ensino Médio, num total de 73 participantes. Os resultados enunciaram que a aprendizagem de conteúdos relativos às temáticas físico-ambientais na Geografia Escolar apresenta alguns condicionantes, que eles precisam estar claros e internalizados pelos alunos, para que os usem como fundamentos à compreensão da própria realidade.

Palavras-chave: ensino/aprendizagem de Geografia -abordagem didático-pedagógica – temáticas físico-ambientais

INTRODUÇÃO

O Ensino de Geografia na Educação Básica tem um papel fundamental, pois os conteúdos ensinados são os considerados relevantes à compreensão da espacialidade, o que é possível mediante desenvolvimento de habilidades e capacidades intelectuais. Essas são obtidas por meio do trabalho com conteúdos, em situações diversas de ensino e aprendizagem: “desse modo, o aluno poderá compreender a realidade espacial que o cerca na sua complexidade e multiescalaridade, nas suas contradições, por meio da análise de sua forma/conteúdo, de sua historicidade” (CAVALCANTI, 2008 p. 47).

Os conteúdos/conceitos geográficos devem ser pensados a partir de sua utilidade e significado para os educandos, de modo a possibilitar a percepção de sua relação com a vida cotidiana. Considerando os conhecimentos prévios dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, a Geografia pode, assim, promover uma mudança na relação do sujeito com o mundo (BENTO, 2014)

No que se refere aos conteúdos geográficos relativos às dinâmicas físico-ambientais não é diferente, na medida em que contribuem para que os alunos, enquanto habitantes de uma determinada paisagem e ecologia, com modificações de variados graus, tenham as mínimas informações e habilidades para a utilização responsável e não predatória do ambiente em que vivem. Sendo assim “há que se conhecer melhor as limitações de uso específicas de cada espaço e paisagem. Há que obter indicações mais racionais, para a preservação do equilíbrio fisiográfico e ecológico” (AB, SABER, 2003 p.10).

Assim, a abordagem geográfica na academia e também na escola, deve considerar o ser humano na relação com o seu meio. Nesse sentido, ainda que se trabalhe com temáticas físicas e/ou ambientais no ensino, não se pode perder de vista que, sem o elemento humano, não existe Geografia, seja qual for o predicado a ela aplicado (CONTI, 2003). Atualmente, dado o momento histórico das técnicas e o acúmulo de conhecimento tecnológico, a espécie humana atingiu uma capacidade impressionante de mudar a face do planeta (SANTOS, 2014). Desse modo, pensar a Geografia Escolar, no que concerne às temáticas físico-ambientais, ressignifica a importância dessas temáticas, que podem contribuir para a formação de atitudes adequadas a um mundo de recursos finitos, que exige novas formas de pensar e agir, tanto individual, quanto coletivas.

Sendo assim, o objetivo deste trabalho é apresentar aspectos importantes a serem considerados no tratamento didático e pedagógico dos conteúdos/conceitos relativos às temáticas físico-ambientais¹ na Geografia Escolares analisar se alunos de duas escolas públicas em Taguatinga – Distrito Federal, em suas experiências pregressas, tiveram contato com alguma abordagem que levou em conta esses aspectos.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para o alcance dos objetivos propostos foi realizada pesquisa bibliográfica para fundamentar e justificar a proposição de uma abordagem didático-pedagógico aos conteúdos/conceitos de temáticas físico-ambientais, além de grupo focal com alunos de duas turmas de Ensino Médio, totalizando 73 participantes. As reflexões, aqui compartilhadas, integram as discussões feitas no âmbito de uma pesquisa de mestrado na Universidade de Brasília (UnB) e no Grupo de Pesquisa em Ensino, aprendizagem e Formação de Professores de Geografia (GEAF).

Assim, a partir do levantamento bibliográfico, foram definidos quatro aspectos considerados relevantes à mediação dos conteúdos/conceitos relativos às temáticas

1 Escolhemos o termo físico-ambiental para denominar essas temáticas ainda que autores como (MORAIS, 2011, AFONSO, 2017) utilizem o binômio físico-natural. Entendemos que os termos físico e ambiental, este último numa versão mais contemporânea, representa melhor, tanto a dimensão física dos fenômenos, quanto a interação destes com a ação humana (MENDONÇA, 2001). O termo ambiente em Geografia, quando utilizado, deve “levar em conta as duas dimensões fundantes da Geografia, não só a dimensão da natureza, mas sim a natureza e a sociedade e o resultado dessa produção conjunta” (SUERTGARAY, 2015 p. 130).

físico-naturais, a saber: orientações dos documentos oficiais; leitura da espacialidade dos fenômenos; escala temporal; problematização do lugar por meio das temáticas físico-ambientais.

Considerando-se que a técnica do Grupo Focal permite uma grande quantidade de interações entre indivíduos, sobre um determinado tema, num período de tempo limitado (Gui, 2003; Morgan, 1997) foram realizadas duas sessões, com cada turma, para produzir os dados empíricos necessários ao alcance de nossos objetivos. Essas ocasiões foram autorizadas pelos professores regentes, com consentimento dos alunos e seus responsáveis e também foram gravadas, transcritas e sistematizadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

AS ORIENTAÇÕES DOS DOCUMENTOS OFICIAIS

Como referências, os documentos curriculares oficiais são norteadores da atividade docente, pois estabelecem parâmetros, apresentam objetivos e perspectivas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) por exemplo, preconizam que o objetivo principal dos conhecimentos obtidos nas aulas de Geografia é colaborar para o "entendimento do mundo atual, da apropriação dos lugares realizada pelos homens, pois é através da organização do espaço que eles dão sentido aos arranjos econômicos e aos valores sociais e culturais construídos historicamente" (BRASIL, 2000 P.30).

A análise do Espaço para apreendê-lo em seus sentidos e significados é apresentada como essencial pelos PCN's que sugerem, também, o uso dos conceitos/categorias chaves da Geografia: Espaço Paisagem, Território, Lugar, Região. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por sua vez, afirma que a grande contribuição da Geografia na educação básica é desenvolver o "pensamento espacial, estimulando o raciocínio geográfico para representar e interpretar o mundo em permanente transformação e relacionando componentes da sociedade e da natureza" (BRASIL, 2017 p. 358). Desse modo, reafirma a necessidade de se apropriar de conceitos que possibilitem tal perspectiva, com vistas ao exercício da cidadania.

Outra referência importante a considerar, sobretudo no âmbito desta pesquisa, é o Currículo em Movimento do Distrito Federal (CMDF), que esboça uma preocupação com a forma pela qual a Geografia pode contribuir para a compreensão do mundo. Segundo este documento "o ensino da Geografia tem por objetivo levar o estudante a compreender diversas interações do ser humano com a natureza, de forma interdisciplinar e adquirir conhecimento para atuar conscientemente no espaço vivido" (DISTRITO FEDERAL, 2014 p. 125).

Os documentos oficiais supracitados reforçam a importância da leitura espacial operacionalizada pelas conceitos/categorias da Geografia. A Geografia Escolar é "uma maneira específica de raciocinar e interpretar a realidade e as relações espaciais, mais

do que uma disciplina que apresenta dados e informações sobre lugares para que sejam memorizados” (CAVALCANTI, 2008 p. 35).

Nas entrevistas não foi perguntado aos alunos se os conteúdos trabalhados eram os previstos nos documentos oficiais, uma vez que não lhes cabia fazer tal relação. Contudo, perguntou-se o quanto os conteúdos auxiliaram na compreensão da realidade em diferentes escalas, que é o papel atribuído à Geografia Escolar nos documentos oficiais. As afirmações demonstraram que o aprendido, por parte dos alunos, não foi a compreensão de que aqueles conhecimentos auxiliariam a leitura da realidade, mas a compreensão do conteúdo em si e não a sua aplicação, no sentido da espacialidade do fenômeno. Até mesmo os alunos que falaram sobre a utilidade do que se aprendia em Geografia, deram respostas genéricas, que não apontavam o potencial de análise e compreensão da realidade próprias desses conteúdos.

A LEITURA DA ESPACIALIDADE DOS FENÔMENOS

Analisar os fenômenos a partir de espacialidade é fazer sua interpretação geográfica. Tal intento demanda conhecimentos fundantes, tanto dos aspectos humanos e sociais, quanto dos de ordem natural.

Deste modo, quanto aos conteúdos/conceitos² relativos às temáticas físico-ambientais, a interpretação geográfica dos fenômenos e a leitura de sua espacialidade só podem ser feitas se os alunos detiverem, entre outras capacidades, o conhecimento desses. Aí reside a importância dos desses conteúdos/conceitos, uma vez que se constituem uma parte do processo de interpretação geográfica, porém, uma parte imprescindível à compreensão da espacialidade. Os fenômenos espaciais de ordem social ou física ocorrem sobre uma determinada característica física e ambiental.

Assim, uma perspectiva ambiental geográfica é uma abordagem sobretudo espacial (MOREIRA, 2012). A espacialidade de fenômenos físicos decorre de variadas ações, interações e retroalimentações de espaço. Essa dinâmica espacial, quanto aos processos naturais se dá por meio, por exemplo, dos fluxos de matéria e energia (STRAHLER e STRAHLER, 1973). Em função disso, tem-se um problema no Ensino desses conteúdos/conceitos, pois espera-se que os alunos consigam realizar uma interpretação do fenômeno e de sua expressão no ambiente e isso não ocorre se não houver domínio teórico conceitual das dinâmicas e processos naturais. Espera-se que os alunos consigam opinar, por exemplo, a respeito de consequências ambientais de processos como urbanização, industrialização, projetos agropecuários, entre outros, o que pode não ocorrer na existência de lacunas de formação e aprendizagem dos conteúdos/conceitos relativos

2 Usaremos o par conteúdos/conceitos porque as temáticas físico-ambientais no ensino de Geografia se traduzem em conteúdos que conseqüentemente sugerem ou mobilizam conceitos. O conteúdo relevo, pode mobilizar por exemplo, conceitos como erosão, sedimentação, intemperismo, vales, vertentes entre outros.

às temáticas físico-ambientais. A leitura da espacialidade desta maneira fica prejudicada, incompleta. A falta de domínio dos conteúdos formais, que habilitarão a compreensão do fenômeno, inviabiliza sua análise geográfica (LEITE, 2016).

Outro ponto a ser considerado nesta perspectiva é que esses conteúdos/conceitos, além de estarem claros e internalizados pelos alunos, precisam ser trabalhados pelos professores de maneira integrada. Os componentes espaciais de ordem física, como por exemplo o clima, a hidrografia, a geomorfologia, a pedologia e a vegetação, se vistos de modo isolado, não colaboram para compreensão da identidade espacial que resulta de sua interação, e deles com os componentes espaciais de ordem humana, como a demografia, a urbanização, a economia e a cultura, entre outros.

Moreira (2012) destaca que, ao estudar fenômenos como a formação das rochas, a chuva, as massas de ar, os processos de morfogênese, piogênese ou a vegetação, por exemplo, é importante utilizar uma abordagem integradora. Uma vez que na observação desses processos constatam-se contínuas (re)arranjos espaciais, que redundam numa constante acomodação de escala. E conclui: “É esta dinâmica de interações e estrutura de escala, que movimenta os fenômenos entre os lugares e faz do espaço geográfico um todo de arranjo dinâmico alicerce de uma Geografia ambiental” (MOREIRA, 2012 p. 104). Entretanto, o ensino de Geografia que reforça a dicotomia entre o físico e o social caracteriza parte significativa da prática docente (MORAIS, 2011; ASCENÇÃO, 2013).

Os elementos físicos do ambiente, não são apenas receptáculos para as ações antrópicas, estáticos, pelo contrário, há uma interação com a dinâmica da social. Compreensão dos problemas ambientais envolvem, tanto fatores físicos, quanto os sociais, pensados combinados e não em somatória. Desse modo, cabe ao professor saber articular ambos e viabilizar, assim, que os alunos façam uma análise mais integrada do espaço geográfico (MORAIS, 2011), uma interpretação geográfica, uma leitura da espacialidade.

Tarôco e Souza (2016) destacam, dentre outras evidências, a valorização da abordagem ambiental na Geografia, que se deve à “importância social que os conteúdos e as discussões da Geografia física promovem na interpretação da relação sociedade e natureza, à luz da questão da dinâmica e dos processos da natureza e das questões socioambientais, em diferentes escalas” (TARÔCO E SOUZA, 2016 P.159). Compreender o ambiente “como arranjo espacial supõe compreender o próprio arranjo como um duplo de caráter social e natural ao mesmo tempo” materializado e dotado de significados (MOREIRA 2012 p. 105).

Sobre estes aspectos foi perguntado aos alunos se os conteúdos trabalhados colaboravam para que compreendessem o clima, o relevo, o solo, as rochas, a vegetação, e a hidrografia, a partir da espacialidade desses fenômenos. Em outras palavras, por que esses fenômenos ocorrem aqui, dessa maneira e que relações é possível estabelecer com outros espaços, onde também estão presentes? Os alunos de um modo

geral, conseguiram responder. Os que conseguiam elaborar algo retomavam a ideia do conteúdo pelo conteúdo, demonstravam uma compreensão parcial dos fenômenos, mas sem uma perspectiva espacial.

A ESCALA TEMPORAL

O que se espera da Geografia chamada física, é que ela possibilite que se “construa uma visão plena dos processos de produção da natureza, onde natureza e sociedade sejam integradas, independente da verticalização do tema, ou do recorte espacial a serem adotados nos estudos” (NUNES, 2015 p.128). Em conformidade com esta ideia, Suertegaray (2002) sugere que se pense na natureza conforme as especificidades da atualidade. Em suas palavras: “Trata-se de investir no seu conhecimento, na perspectiva não mais de sua compreensão no tempo longo, ou seja, no tempo de sua formação. Cabe, agora, compreender a funcionalidade da natureza, suas derivações no tempo curto” (SUERTEGARAY, 2002 p. 162). É importante conhecer a natureza para geri-la e controlá-la, compreender sua importância “no processo de reprodução econômica permite-nos uma tomada de consciências sobre nossas práticas e encaminha-nos para a possibilidade de garantir um amplo acesso social ao conhecimento da natureza (SUERTEGARAY, 2002 p. 162).

A questão dos tempos longo ou curto, ao se tratar de processos naturais, é importante, pois definirá a maneira pela qual se compreenderá o fenômeno. A natureza diante da crise ambiental vigente, está submetida, não somente ao tempo geológico, mas também ao tempo presente, onde o desenvolvimento técnico e científico impõe, em certa medida alguma subordinação à natureza. Sendo assim, urge fortemente a necessidade de entender a funcionalidade e as derivações naturais dos impactos ambientais. A morfodinâmica, mais do que a morfogênese, na geomorfologia por exemplo.

Ascensão e Valadão (2013), concluem que o ensino de relevo, em livros didáticos, quase sempre aborda processos e formas resultantes de longos processos, compreendidos apenas no tempo geológico, conferindo pouco ou nenhum significado aos alunos. Tal característica configura uma opção histórica pela Geomorfologia de tempos longos, e pelas macro formas de relevo em perspectiva regional; essa escolha metodológica, que distancia os alunos do que de fato importa, que é “munir os sujeitos com entendimentos teórico-metodológicos que os favoreça na atuação sobre situações espaciais concretas. O tempo profundo desloca os sujeitos do pensar no hoje, do hodierno” (ASCENSÃO E VALADÃO 2013 p. 200).

Em relação a essa questão, as conversas por meio do grupo focal com os alunos, mostraram que dois conteúdos estudados, contribuíram para analisar as falas, a formação da Terra e relevo. Quanto à formação da Terra, foi possível perceber que alguns alunos até compreendiam que alguns processos demoravam mais que outros, ainda que não

nominassem de escala temporal, contudo, não conseguiam elaborar ideias claras a respeito. Quando o relevo entrava em discussão, as menções que faziam eram sempre às macroformas, como apontado Ascenção e Valadão (2013). Evidenciando que, não conseguiam fazer relações com formas relevo menores, mais recentes e mais assimiláveis. Isto demonstrou um distanciamento do conteúdo em relação à realidade do lugar, do espaço imediato.

PROBLEMATIZAÇÃO DO LUGAR POR MEIO DAS TEMÁTICAS FÍSICO-AMBIENTAIS

Problemas relacionados à má formação docente colaboram para a dificuldade de tratar didática e pedagogicamente os conteúdos/conceitos usados em Geografia no âmbito da educação básica. Entretanto, o desconhecimento da Geografia local, e suas respectivas especificidades físico-ambientais, agravam essa situação. No Distrito Federal, nosso campo de trabalho, pesquisas indicam uma desconexão da prática pedagógica dos professores com o lugar, com ênfase e exemplos relacionados a aspectos distantes, desvinculados do cotidiano (BIZERRIL e FARIA, 2003; SILVA, 2015; LEITE, 2012).

Não conhecer o lugar de vivência dos alunos pode gerar um distanciamento do discurso do professor em relação às suas narrativas e práticas sociais. Sendo assim, os conteúdos/conceitos relativos às temáticas físico-ambientais, se trabalhados de modo a não dialogar com os alunos e/ou em seus espaços, continuará padecendo da fragmentação própria de uma abordagem tradicional do ensino. As conexões que podem ser feitas a partir do lugar o (re) valorizam, ao mesmo tempo que viabiliza uma leitura da extensão da espacialidade do que se percebe no imediato. Neste sentido, complementa que o “lugar é a síntese das relações que o configuram e que por ele são configuradas, constituindo-se no lócus privilegiado à compreensão da complexidade socioambiental” (SANTOS 2006, p.17).

Nos grupos focais a ambas as turmas foram perguntadas se os conteúdos eram problematizados a partir do lugar, se conseguiam fazer relações entre o que aprendiam e o que viam no dia a dia. As respostas revelaram que não, mesmo os alunos que responderam positivamente não conseguiram desenvolver a ideia ou ilustrar o raciocínio com algum exemplo.

CONCLUSÃO

Os resultados da pesquisa enunciaram que a aprendizagem de conteúdos relativos às temáticas físico-ambientais apresentam alguns condicionantes. Se considerarmos que a função da Geografia Escolar é propiciar aos alunos a leitura da realidade numa perspectiva espacial e que essa inclui, não somente, questões relacionadas aos

aspectos humanos/sociais, mas também os físico naturais, pode-se afirmar que todos os conteúdos/conceitos precisam estar claros e internalizados pelos alunos, para que os usem como fundamentos à compreensão da própria realidade. Nesse sentido, uma prática de ensino que reproduz uma visão fragmentadora da relação sociedade/natureza não colabora com um processo de aprendizagem passível de ressignificar a realidade, na perspectiva de sua leitura espacial e por conseguinte, não cumpre com o papel estabelecido à Geografia Escolar.

REFERÊNCIAS

- AB'SABER, A. N. **Domínios de Natureza no Brasil, Os–Potencialidades Paisagísticas**. 7ª edição. Ateliê Editorial. 2012.
- AFONSO, A. E. **Contribuições da Geografia Física para ao ensino e aprendizagem geográfica na educação básica**. Revista Educação Geográfica em Foco, v. 1, n. 2, 2017.
- ASCENÇÃO, V. de O. R. e VALADÃO, R. C. **A abordagem do conteúdo relevo na educação básica**. In: CAVALCANTI, Lana de Souza. (org.) Temas da geografia na Escola Básica. 1ª edição. Papyrus, 2013.
- ASCENÇÃO, V. de O. R. **O conhecimento do conteúdo relevo: contribuições metodológicas**. Geografia Ensino & Pesquisa, v. 17, n. 1, p. 119-132, 2013.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – Proposta preliminar 3ª versão**. Dezembro 2017.
- BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Ciências Humanas e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.
- BENTO, I. p. **Ensinar e aprender geografia: pautas contemporâneas em debate**. Revista Brasileira de Educação geográfica. V. 4, n. 7, p. 143-157, 2014.
- BIZERRIL, M. X. A; FARIA, D. S. **A escola e a conservação do cerrado: uma análise no ensino fundamental do Distrito Federal**. Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 10, n. 1, p. 19-31, 2003.
- CAVALCANTI, L. S. A Geografia escolar e a cidade: **Ensaio de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papyrus, 2008.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas (SP), Papyrus, 2010.
- CONTI, J. B. **A geografia física e as relações sociedade/natureza no mundo tropical**. 2. Ed. São Paulo: Humanitas Publicações – FFLCH/USP, 2002. 35p.
- DISTRITO FEDERAL, SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Ensino Fundamental anos finais**. 2014.
- GUI, Roque Tadeu. **Grupo focal em pesquisa qualitativa aplicada: intersubjetividade e construção de sentido**. Revista Psicologia Organizações e Trabalho, v. 3, n. 1, p. 135-159, 2003.
- LEITE, C. M. C. **O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professores de Geografia do ensino fundamental**. 2012. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de Brasília.
- LEITE, C. M. C. O ensino de geografia na Educação Básica. 02 mar. 2016, 02 jul. 2016. 3 p. Notas de Aula.
- MENDONÇA, F. **Geografia socioambiental**. Terra Livre, n. 16, p. 113-132, 2001.

- MOREIRA, R. **Geografia e Práxis: a presença do espaço na teoria e na prática geográficas**. São Paulo: Contexto, 2012.
- MORAIS, E. M. B. de. **O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar**. 2011. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.
- MORGAN, D. L. **Focus group as qualitative research**. SAGE Publications. London:1997.
- NUNES, João Osvaldo Rodrigues et al. **A influência dos métodos científicos na Geografia Física**. Terra Livre, v. 2, n. 27, p. 121-132, 2015.
- SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 4ª ed. 8ª reimpr. 2014.
- SANTOS, Vania Maria Nunes dos et al. **Formação de professores para o estudo do ambiente: projetos escolares e a realidade socioambiental local**. Tese de doutorado – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências. 2006.
- SILVA, Antonio Dias da. **Uma análise sobre a prática pedagógica dos professores de geografia do CEF-28 de Ceilândia**. Dissertação (Mestrado em Geografia)—Universidade de Brasília. 2015.
- SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Tempos longos. Tempos curtos...** Na análise da natureza. Geografares, n. 3, 2002.
- STRAHLER, A.N., STRAHLER, A.H., **Environmental Geoscience: Interaction Between Natural Systems and Man**. Santa Barbara, Hamilton Publishing Company, 1973.
- TARÔCO, L. T.; SOUZA, C. J. de O. Conteúdo e aspecto pedagógico-didático nos trabalhos do eixo ensino de Geografia no Simpósio Brasileiro de Geografia Física Aplicada (2003 a 2015). **Revista Interface (Porto Nacional)**, n. 10, 2016.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

O CONTEÚDO DE CONTINENTE AFRICANO NOS LIVROS DIDÁTICOS E A AUTOESTIMA DE ALUNOS NEGROS: O OLHAR DE UMA EX-ALUNA NEGRA HOJE PROFESSORA DE GEOGRAFIA.

Ana Paula Melo da Silva

Universidade Federal de Pelotas

email: anapaulamelogeo@gmail.com

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a abordagem do continente africano nos livros didáticos de Geografia oferecidos e utilizados na rede pública de ensino. Trata-se de uma trabalho narrativo, autorreflexivo e propositivo, que pretende dar visibilidade a abordagem estereotipada e generalizante de determinados conteúdos didáticos, que por sua vez contribuem para uma visão depreciativa da identidade e autoestima de estudantes negros. Essa autorreflexão sobre os livros didáticos, foi respaldada tendo como aporte teórico autores do campo da Educação e do Ensino da Geografia que abordam em suas análises a discussão sobre raça, livros didáticos e identidade. É através da minha vivência enquanto aluna negra da educação pública e hoje professora de Geografia que me proponho a refletir sobre os livros didáticos de Geografia e constatar a forma, muitas vezes sutil, como se reproduzem os estereótipos acerca da cultura africana, e como isso se reflete no contexto afro-brasileiro. Diante do exposto, são propostos como encaminhamentos formas de rompimento dessa visão estereotipada, a partir da disciplina de Geografia, pois entendo que a Geografia enquanto disciplina escolar possibilita aos estudantes o apropriar-se da sua história e identidade.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Livro Didático. Continente Africano. Cultura Afro-brasileira. Autoreflexão.

INTRODUÇÃO

Atualmente nota-se que análises relacionadas à raça têm tomado espaço nas discussões dentro da academia e fora dela. Com discussões acerca de representatividade, racismo e genocídio da população negra, etc. Sendo assim, proponho aqui uma breve reflexão da abordagem do continente africano nos livros didáticos de Geografia oferecidos e utilizados na rede pública de ensino, que muitas vezes está acompanhada de uma visão estereotipada e que legitima formas de racismo a estudantes negros/as estabelecidas no ambiente escolar desde muito cedo.

Kabengele Munanga (2005) em sua obra “Superando o racismo na escola” possibilita uma análise sobre como a questão de raça interfere diretamente na educação e no aprendizado. Segundo a autora, as vivências de estudantes negros/as dentro da instituição escolar e a forma como se dá a abordagem das temáticas negras interferem diretamente na construção de sua identidade enquanto cidadão e estudante.

Maria Patto (1992) faz diversas abordagens sobre a temática, entre elas sobre a realidade da família pobre e o acesso à educação, abordando questões de periferia, estereótipos, preconceito, a evasão escolar e a estrutura familiar. Segundo a autora, a evasão escolar muitas vezes se configura como uma expulsão, sendo que a criança periférica permanece durante anos na escola, até que mecanismos escolares mais ou menos sutis de expulsão acabam por se impor.

Utilizando dos apontamentos feitos por esses autores e tantos outros que serão abordados durante o trabalho, pretende-se a partir de uma narrativa autobiográfica e da autorreflexão da autora como ex-aluna negra da educação pública e hoje professora de Geografia analisar a abordagem do continente africano nos livros didáticos de Geografia e destacar alguns fatores que contribuem para a dificuldade de identificação e a recorrente baixa auto-estima por parte de alunos negros, bem como ressaltar o papel do ensino de Geografia nesse processo, tanto no que diz respeito a abordagens estereotipadas acerca de determinadas temáticas, mas também como mecanismo que pode romper com estruturas racistas profundas. O foco aqui se dará no conteúdo de continente africano.

METODOLOGIA

Para a construção do presente trabalho foram utilizadas produções acadêmicas, tais como livros, artigos científicos indexados em periódicos e trabalhos acadêmicos, que se referiam ao ensino de Geografia, ao racismo, o livro didático, e à estudantes negros/as etc.

A escolha dos livros se deu de forma aleatória, foram utilizados livros antigos que fizeram parte da minha trajetória como aluna, como livros mais atuais que puder ter acesso a partir da minha prática em sala de aula. Esse recorte de tempo deu-se devido à intencionalidade de observar se ocorreram mudanças nos conteúdos relativos ao continente africano, ou se mantiveram os estereótipos e generalizações constatados no material no meu período de aluna. Nesse sentido os livros trabalhados estão em um recorte de tempo referente de 2007 à 2016, de editoras diversas.

Este trabalho tem como método a pesquisa autobiográfica e como instrumento a narrativa. Para Pineau (2006, p.240) a narrativa autobiográfica é “como um meio pessoal maior, e talvez incontornável, do exercício em um círculo diferente do ‘curvar-se (fechar) reflexivo e desdobrar-se (abrir) narrativo”.

A importância desse processo reside, dentre outros aspectos, no fato de que essas narrativas fazem fluir momentos da história de vida de alunos e professores, que evidenciam elementos de sua cultura. Desta forma, o conhecimento que resulta deste tipo de pesquisa “serve de lente interpretativa da compreensão da experiência de cada um” (GALVÃO, 2005, p.330).

No decorrer desses quase seis anos de vivência em um curso de licenciatura e durante as disciplinas de estágio, pude acompanhar a partir de minha "lente interpretativa" diferentes tempos, espaços e contextos sociais expressos a partir das narrativas dos alunos e de minhas próprias narrativas, e observar que tal desestímulo na educação causado, principalmente, pelo racismo atinge de forma intensa a vivência escolar e a autoestima dos estudantes.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como produtos de uma educação eurocêntrica (MUNANGA, 2005) inúmeras vezes conscientes ou não acaba por acontecer a reprodução de racismo e estereótipos nas aulas ministradas, principalmente as referentes diretamente às questões étnico-raciais. É preciso reconhecer que essa abordagem desestimula e envergonha alunos negros, influenciando diretamente em seu aprendizado.

Sem minimizar o impacto da situação sócio-econômica dos pais dos alunos no processo de aprendizagem, deveríamos aceitar que a questão da memória coletiva, da história, da cultura e da identidade dos alunos afro-descendentes, apagadas no sistema educativo baseado no modelo eurocêntrico, oferece parcialmente a explicação desse elevado índice de repetência e evasão escolares. (MUNANGA, 2005, p.16)

No que se refere ao ensino, o livro didático se configura como uma importante ferramenta para o ensino de geografia na sala de aula, visto que esse apresenta diversos conteúdos abordados de forma mais lúdica com o auxílio de imagens, linguagem e atividades voltadas à faixa etária dos estudantes. A abordagem de conteúdos acerca de outras populações e culturas aproxima-se dos livros utilizados no 7º e 9º ano do ensino fundamental, quando os estudantes se deparam com a temática de Continentes e outros conteúdos referentes ao continente africano, e é nele que está presente o centro de onde se irradiará a discussão do presente trabalho.

Ressalta-se que a intenção não é refazer toda a trajetória da construção do material didático já citado, mas tem como objetivo adentrar na análise sobre a forma como determinados conteúdos são abordados e como tais apontamentos refletem na auto-estima e identidade étnica por parte de estudantes negros/as.

Sobre o uso de livros didáticos:

O livro didático ainda é nos dias atuais um dos materiais pedagógicos mais utilizados pelos professores, principalmente nas escolas públicas onde, na maioria das vezes, esse livro constitui-se na única fonte de leitura para os alunos oriundos das classes populares, também para o professor dessas escolas, onde os materiais pedagógicos são escassos e as salas repletas de alunos, o livro didático talvez seja um material que supre as dificuldades pedagógicas (SILVA, 2001, p. 19).

Ao folhear de forma despreziosa um livro didático é possível visualizar previamente o abismo existente entre a abordagem dos continentes. A exemplo disso, somente a observação do sumário já permite constatar a forma como são abordadas as características de maneiras muito estereotipadas, aprofundando a visualização, as imagens falam por si só ao criar o imaginário acerca do continente africano.

No que se refere ao sumário, alguns pontos a serem destacados neste trabalho também são apontados em outros que visaram, da mesma forma analisar como o referido continente é abordado nos livros.

Alguns destaques se dão ao perceber que o conteúdo do continente ser abordado juntamente com outro continente, a exemplo, África e Ásia de forma resumida e com apenas uma expectativa, o que limita bastante a compreensão de suas pluralidades. É sabido que ambos são compostos por características muito singulares, que se dão na esfera física, cultural, populacional, política, etc., e a abordagem superficial acaba por tornar mais sólidos alguns pensamentos que se tem acerca deles.

Nos livros didáticos de geografia geral e nos atlas geográficos, o continente africano está colocado nas partes finais da publicação e geralmente com um espaço bem menor que os outros blocos continentais. Sendo o último a ser estudado, muitas vezes o tempo escolar fica esgotado para o cumprimento do programa e, muitas vezes, a África não é estudada. Verificamos aí um paradoxo estrutural no sistema escolar uma vez que a África, como berço dos antepassados do homem, deveria ser estudada em primeiro lugar. (ANJOS, 2005, p.175)

Além do que foi apontado por Anjos (2005) sobre o continente Africano, acrescenta-se também o fato de se observar poucas páginas dedicadas ao conteúdo, principalmente se analisada a influência do continente na construção, de forma geral, do Brasil.

Nas temáticas abordadas referentes ao continente também é possível notar nitidamente alguns aspectos, como a ênfase nos conflitos étnicos, na fome, na miséria, disputas territoriais, colonização e imperialismo, seca, etc. De praxe, facilmente encontra-se a imagem de uma criança desnutrida, próxima a morte devido à fome.

Outro ponto a ser destacado se refere às imagens trazidas nos livros para ilustrar o continente. Todas demonstram um continente generalizado, em que os aspectos físicos, principalmente de biomas, são demonstrados de forma exaustiva e pouco diversa, como imagens da savana e dos desertos e a presença, também, dos safáris. Como se sabe, a África conta com diversas características físicas, transitando de um extremo ao outro e de uma riqueza expressiva na fauna e flora, enquanto que nos livros didáticos são apresentados, quase que somente, elefantes, girafas e leões em meio à seca.

Visto os pontos aqui destacados, o questionamento que deve ser feito é como o estudante negro criará em si uma identificação com aquela cultura? Como ocorrerá o reconhecimento da sua ancestralidade negra se tudo que ele aprende se refere à escravidão, sofrimento, pobreza, miséria, doenças, atraso e conflitos?

Esse tipo de abordagem feita nos livros didáticos e nas salas de aula trás aos estudantes negros/as uma desmotivação, desestímulo, humilhação, etc. E dentro da sala de aula pode-se, e muitas vezes se faz, aprofundar os estereótipos não só sobre o continente africano, mas até mesmo sobre o próprio aluno negro, que acaba por ter sua imagem vinculada ao perigo, à pobreza, à criminalidade, etc. Sendo assim, pode-se afirmar que, dentro da escola o racismo está presente em todas as partes, desde as relações pessoais até nos materiais didático-pedagógicos, e isso se manifesta de diversas formas nos alunos, como:

a auto-rejeição, desenvolvimento de baixa auto-estima com ausência de reconhecimento de capacidade pessoal; rejeição ao seu outro igual racialmente; timidez, pouca ou nenhuma participação em sala de aula; ausência de reconhecimento positivo de seu pertencimento racial; dificuldades no processo de aprendizagem; recusa em ir à escola e, conseqüentemente, evasão escolar (CAVALLEIRO, 2005, p. 12).

Como apontado anteriormente, o racismo sofrido tem repercussão tanto no âmbito pessoal como no processo de aprendizagem do aluno, tendo, muitas vezes, como resultado, o abandono escolar por parte do estudante.

Um dos autores mais importantes da Geografia, Milton Santos, um homem negro, traz um ponto relevante a ser pensado, sendo ele:

Ser cidadão, perdoem-me os que cultuam o direito, é ser como o estado, é ser um indivíduo dotado de direitos que lhe permitem não só se defrontar com o estado, mas afrontar o estado. O cidadão seria tão forte quanto o estado. O indivíduo completo é aquele que tem a capacidade de entender o mundo, a sua situação no mundo e que se ainda não é cidadão, sabe o que poderiam ser os seus direitos." O modelo cívico brasileiro é herdado da escravidão, tanto o modelo cívico cultural como o modelo cívico político. A escravidão marcou o território, marcou os espíritos e marca ainda hoje as relações sociais deste país. Tenho instrução superior, creio ser personalidade forte, mas não sou um cidadão integral deste país. O meu caso é como o de todos os negros deste país, exceto quando apontado como exceção. E ser apontado como exceção, além de ser constrangedor para aquele que o é, constitui algo de momentâneo, impermanente, resultado de uma integração casual" (SANTOS, 2000).

Essa afirmação de Milton Santos, dita em uma de suas últimas entrevistas, permite pensar o quanto a Geografia, principalmente quando trabalhada na academia, ainda se mantém alheia a discussão sobre raça, mesmo fazendo forte menção às temáticas diversas com recortes importantes e necessários, no que se referem à classe, pouco se fala na influência da raça para a condição do indivíduo e dos grupos dentro da sociedade. Ao se pensar no contexto escolar, onde as relações de raça, classe e gênero se dão de forma intensa, a Geografia dispõe de fortes ferramentas para trabalhar essas questões.

Rafael Sanzio Araújo dos Anjos em sua contribuição para a obra "Superando o racismo na escola" alerta para a necessidade de não se esquecer dos entraves encontrados em diversas esferas pelo povo negro, em especial as voltadas ao ensino.

Não podemos perder de vista que entre os principais entraves ao desempenho do negro brasileiro na sociedade brasileira destaca-se a inferiorização deste na escola. A raiz dessa desigualdade secular estaria localizada na pré-escola. O sistema escolar tem sido estruturado para a perpetuação de uma ideologia sócio-político-econômica que, junto com os meios de comunicação social, mantém uma estrutura classista, transmissora de valores distorcidos e individualistas. (ANJOS, 2005, p.174)

E, e é com esse apontamentos, que como professora, destaco neste trabalho, algumas estratégias que podem ser utilizadas no ensino de Geografia e nas sala de aula que podem contribuir para que o estudante negro desenvolva uma ligação afetiva e efetiva com sua própria história, que reconheça o continente africano em sua grandeza e importância dentro do âmbito mundial.

A disciplina de geografia, entre outras atribuições, possui o papel de estudar as ações do homem e sua relação com a natureza, nesse sentido, a disciplina contribui para desfragmentar o estereótipo nocivo, conferido erroneamente ao negro e ao continente africano, através de reflexões que auxiliem na construção de um pensamento crítico, possibilitando ao cidadão se posicionar, frente às desigualdades raciais e/ou racismo, construindo sua própria visão do mundo. (SILVA, 2016, p.04)

Sendo assim, a disciplina de Geografia pode, e deve, fomentar essa discussão em sala. Com a sua pluralidade de temas e conteúdos ela pode torna mais dinâmica a forma como romper com um ciclo de opressões que há anos vem interferindo no processo de aprendizagem e identidade de alunos negros.

Sabe-se da complexibilidade e de todas as dificuldades encontradas nas escolas públicas brasileiras, e principalmente como o livro didático é um forte aliado nas salas de aula, como já citado anteriormente, no entanto, a Geografia é a disciplina que pode mostrar diversas faces da mesma história, e como há anos vem mostrando a face branca e ocidental, agora pode, e, novamente, deve, voltar seu olhar para a face negra da história. A face que foi e é estereotipada, generalizada, mostrada de forma folclórica, mas que tem em si uma riqueza cultural, natural, intelectual, etc., imensurável.

A diversidade historicamente tem sido representada como algo exótico, folclórico. A abordagem superficial e distante do cotidiano escolar reforça estereótipos e naturaliza os problemas raciais e sociais, justificando-os por meio de recursos da psicologia (por exemplo: índio é preguiçoso, negro é violento, branco nasce para comandar...). Isso tem mudado com as ações educativas dos movimentos sociais e a reivindicação de uma nova postura da escola em relação aos grupos etnicorraciais que compõem o povo brasileiro. (BARBOSA, 2009).

É de extrema importância ressaltar aqui que a forma como a raça é abordada na escola pode resultar profundamente, de forma depreciativa ou positiva, na personalidade dos alunos. A constante reafirmação na superioridade branca em relação à população negra traz grandes danos à autoestima, identidade e desenvolvimento de estudantes

negros/as. Essa reafirmação se dá, por exemplo, na abordagem do continente europeu, quando os alunos observam que brancos são retratados como reis, astronautas, cientistas, desenvolvidos, ligados à tecnologia, etc., e pessoas negras estão sempre associadas à criminalidade, doença, fome, pobreza, conflitos, dentre outros. Esses estereótipos acabam por diminuir bruscamente a expectativa de estudantes negros/as e naturalizar o racismo que já vivem em tantos outros espaços além do espaço escolar.

Observando os livros selecionados atualmente pelo PNLD, é possível constatar que, mesmo com uma lei que assegure os direitos a abordagem positiva dessa população ainda é necessário se evoluiu na abordagem das temáticas negras nos livros didáticos. Os conteúdos ainda se apresentam muito generalizantes e estereotipados, com imagens e temas pouco estimulantes para estudantes negros/as.

Como se sabe, não existem leis possíveis para findar os inúmeros preconceitos raciais existentes na sociedade, entretanto a educação se mostra a forma mais eficaz de romper com o ciclo opressões, como por exemplo a Lei 10.639/03 e a 11.645/08. Apesar da existência das mesmas ainda há a resistência de instituições e professores, essas leis são de extrema importância para o reconhecimento da história do povo negro e indígena, além de possibilitar que os estudantes provenientes desses grupos construam uma visão diferente acerca de si e de sua ancestralidade.

Salienta-se que a identidade não é dada pronta, a mesma é construída ao longo dos anos e recebe grande influência do meio em que o aluno está inserido, e sendo assim, um meio em que haja reconhecimento de sua ancestralidade, africanidade, a importância de sua raça na construção cultural, política, social e ideológica até mesmo para outras culturas e populações deve ser ressaltada. Segundo Munanga (2005 p.15) é de extrema importância “ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana”.

No que se refere, principalmente, a temática de raça a Geografia pode trazer grandes contribuições, mesmo num contexto de sala de aula com curtos períodos e outras problemáticas educacionais.

A própria desconstrução das imagens e textos apresentados nos livros didáticos em conjunto com os alunos já pode enfraquecer algumas estruturas racistas construídas ao longo dos anos. A Geografia é feita de análise, de desconstrução, questionamentos, quebra de paradigmas e possibilita de forma impressionante uma pluralidade na análise dos temas abordados, e sem dúvida, tem muito a contribuir enquanto disciplina no ambiente escolar.

Em contextos mais extremos, em que o único material pedagógico presente é o livro didático, pode-se fazer dinâmicas de comparação entre imagens do Continente Europeu x Continente Africano e desconstruir os estereótipos que, sem dúvidas, se manifestarão em meio as colocações dos alunos, e em contextos com mais possibilidades,

o uso de materiais voltados à valorização racial, livros, contos, mapas, músicas e outras dinâmicas podem contribuir muito nesse processo, principalmente que dialoguem com a Lei 10.639/03 e a 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino de cultura afro-brasileira e africana nas escolas e o ensino da cultura afro-brasileira e indígena, respectivamente.

Durante as aulas também é importante ressaltar que o continente africano sofreu grandes saques durante toda sua história, seja nas suas riquezas naturais, culturais, sociais e até mesmo com seu povo, ocorrendo a diáspora africana devido à escravidão. Se hoje existe tamanha disparidade entre os continentes, como os livros didáticos apresentam exaustivamente, é necessário, também, informar o que ocasionou essa diferença, e principalmente, quem a ocasionou, se referindo que se algum país é muito rico e outro muito pobre, alguém foi, e é, muito injustiçado para isso.

Por fim, estudantes negros/as precisam aprender que ser negro é ser ancestralidade, afeto, tradição, cultura, riqueza (essa não necessariamente material), e que tudo o que aprendeu até então de "ruim" sobre suas origens foi feito sob o olhar do colonizador, que, a todo custo e a todo sangue, usou da necessidade forjada de "civilizar" aquilo que não o pertencia. As aulas de Geografia têm grande potencial de descolonizar a memória, a identidade e a auto-estima de estudantes negros/as e ajudá-los a criar um novo olhar sobre si.

REFERÊNCIAS

- ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. **A Geografia, a África e os Negros Brasileiros**. Em Superando o Racismo na escola. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretariade Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.204p.: il.
- BARBOSA, Nelma Cristina Silva. **Currículo, Cultura Afro e Arte-Educação**. Programa de Pós – Graduação em Educação. Edc 575 – Arte e Educação / 2002.2, 2009. Disponível em: <<<http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/ver.php?idtexto=165>>> Acesso em: 06 de abr. de 2018.
- CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Introdução. In: SECAD – Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p.11-18.
- CIRQUEIRA, Diogo Marçal. **Racismo e Experiência do Lugar em Estudantes Negras e Negros**. Geografia, Ensino & Pesquisa, Vol. 21 (2017), n.2, p. 72-87.
- GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. Bauru: **Ciência & Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2ª edição revisada / Kabengele Munanga, organizador. – [Brasília]: Ministério da Educação, Secretariade Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.204p.: il.
- PATTO, Maria Helena Souza. **A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro**. Psicol. USP, São Paulo, v. 3, n. 1-2, p. 107-121, 1992.
- PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma. São Paulo: **Educação e Pesquisa**, v. 32, n. 2, p. 329-343, 2006.
- SILVA, Adão Fogaça. CONCEIÇÃO, Marcielly Lima. **Análise do Livro Didático de Geografia sob a perspectiva do continente africano**. São Luís/MA. ISBN 978.85.99907-07-8. 10p. Disponível em: <<http://www.eng2016.agb.org.br/resources/anais/7/1468260341_ARQUIVO_ENG2016.pdf>> Acessado em 06 de abr. 2018.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

A GEOGRAFIA ESCOLAR EM TIMOR-LESTE: APORTES DO RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NA COMPREENSÃO DO TERRITÓRIO PÓS-INDEPENDÊNCIA

Vanessa Lessio Diniz

Departamento de Geografia – UNICAMP
vanessalessiodiniz@gmail.com

Rafael Straforini

Departamento de Geografia – UNICAMP
rafaelstrafo@yahoo.com.br

Resumo: A República Democrática de Timor-Leste (RDTL), após quatro décadas de colonização portuguesa e 24 anos de ocupação indonésia, é a mais nova nação do século XXI, conquistando o reconhecimento de Estado soberano apenas em 2002. Sua formação territorial passou por uma série de conflitos que atualmente refletem nas estratégias de reestruturação do país, e em especial, nas políticas de aceleração de seu desenvolvimento econômico. Diante desse contexto, este trabalho busca refletir sobre como a Geografia Escolar, através do desenvolvimento de um raciocínio geográfico – capaz de compreender e estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, pode contribuir para o entendimento do território timorense no período pós-independência. Para tanto, olharemos para o Plano Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste (2011-2030), buscando compreender como as estratégias para o avanço da economia desse país modificam a dinâmica territorial e fazem emergir um uso mais corporativo desse território, e como essa discussão pode ser trabalhada em sala de aula, fazendo com que os alunos possam ressignificar as relações que estabelecem entre o mundo e o seu lugar.

Palavras-chave: Geografia escolar; raciocínio geográfico; território; Timor-Leste.

INTRODUÇÃO

Partindo da vivência em Timor-Leste¹ e das discussões do Ateliê de Pesquisas e Práticas no Ensino de Geografia (APEGEO²), grupo no qual estamos inseridos, começamos a refletir sobre a pertinência de um estudo pautado nas contribuições da Geografia

1 A primeira autora residiu em Timor-Leste, durante os anos de 2014 e 2015, atuando na cooperação bilateral entre Brasil e Timor-Leste. Retornando ao país em 2017, para a realização do trabalho de campo da pesquisa “Currículo e sentidos de Geografia em Timor-Leste: disputas na significação da identidade nacional timorense”, doutorado em andamento sob orientação do prof. Dr. Rafael Straforini.

2 O APEGEO é vinculado ao Instituto de Geociências da Unicamp e coordenado pelos professores Rafael Straforini e Tânia Seneme do Canto. Nos últimos anos, vem se debruçando em analisar o currículo enquanto prática de significação espacial (Straforini, 2016), com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau.

Escolar, através do desenvolvimento de um raciocínio geográfico³, para a compreensão do território timorense no período de restauração de sua independência (2002-atual), isto é, pensando sua organização e planejamento territorial a partir dos condicionantes de suas atividades econômicas atuais e buscando compreender a economia política desse país em período de globalização.

É nesse contexto, em um período marcado pelas produtividades espaciais, pelas interdependências entre os lugares e pela fluidez do espaço, que após quatro décadas de colonização portuguesa e vinte quatro anos de ocupação indonésia, tornando-se Estado soberano somente no século XXI, que Timor-Leste está a pensar seu desenvolvimento econômico e seu reconhecimento no mundo, ao mesmo tempo em que busca manter suas tradições e sua cultura em meio a novas dinâmicas territoriais⁴.

Destarte, através das lentes geográficas, olhamos para as formas encontradas no território timorense não como elementos estáticos da paisagem, mas sim, como produtos resultantes de fatores econômicos e sociais, estando em constante transformação, assim, como na dinâmica de qualquer espaço geográfico, a formação territorial desse país precisa ser compreendido com base nos processos sociais, sem esquecer as características naturais que ofereceram as bases para o seu desenvolvimento, estabelecendo relações espaço-temporais entre fenômenos e processos (SANTOS, 1996; 2008, MASSEY, 2009).

Nesse sentido, cabe a Geografia Escolar fornecer aos alunos um saber estratégico para a compreensão do mundo atual, sendo esse, o raciocínio geográfico. Não cabendo a essa forma de raciocínio apenas a compreensão da realidade nas escalas dos grandes fenômenos e eventos, mas também a compreensão nas escalas regionais e locais, formando cidadãos capazes de refletir seu contexto e seu lugar no mundo, possibilitando a busca por uma sociedade mais justa e menos desigual.

Com isso, este trabalho procura refletir como a Geografia Escolar, através do desenvolvimento de um raciocínio geográfico, pode auxiliar no entendimento do território timorense no período pós-independência. Entretanto, nota-se ainda hoje um silenciamento e certa ausência em relação a importantes discussões geográficas sobre e em Timor-Leste, principalmente discussões que visam analisar e compreender os contradi-

3 Consideramos apoiados em Giroto (2015) e Cavalcanti (2005), o raciocínio geográfico como a capacidade de estabelecer relações espaço-temporais entre fenômenos e processos, em diferentes escalas geográficas, assim, esse raciocínio vai além do conhecer e do conseguir localizar um determinado espaço, é conseguir analisar, é sentir, é compreender a espacialidade das práticas sociais e poder intervir nelas a partir de convicções.

4 Compreendemos que “uma formação territorial articula uma dialética entre a construção material e a construção simbólica do espaço, que unifica num mesmo movimento processos econômicos, políticos e culturais. O território material é referência para formas de consciência e representação, cujos discursos retroagem no processo de produção material do espaço, com o imaginário territorial comandando a apropriação e a exploração dos lugares” (MORAES, 2005, p.59).

tórios processos econômicos e sociais de desenvolvimento que hoje regem as lógicas territoriais desse país.

Em Timor-Leste, a Geografia Escolar está presente no Ensino Secundário Geral (ESG) – ciclo escolar referente ao Ensino Médio brasileiro, nos currículos dos cursos de Hotelaria do Ensino Secundário Técnico Vocacional (ESTV) e, também nos currículos do 3º Ciclo do Ensino Básico (7º, 8º e 9º ano) – na disciplina de “História e Geografia”. Porém, em todo o país ainda hoje não existem cursos superiores de licenciatura ou de bacharel em Geografia, demonstrando uma realidade em que a maioria dos docentes não possuem formação específica nessa área. Além dos currículos referentes a essa disciplina terem sido elaborados e implementados por estrangeiros⁵ e, em língua portuguesa, sendo essa uma das línguas oficiais, mas que a maioria dos professores e dos alunos desse país não dominam.

Dessa forma, é evidenciado uma série de problemática frente a essa disciplina escolar, o que muitas vezes pode resultar em práticas pedagógicas pautadas apenas no conteudismo, na memorização e na repetição, pouco contribuindo para o entendimento da realidade na qual Timor-Leste está inserida. Assim, estruturamos este texto em dois momentos, iniciaremos apresentando alguns aspectos da dinâmica territorial timorense no período pós-independência, buscando refletir a partir das suas principais atividades econômicas apresentadas no Plano Estratégico de Desenvolvimento de Timor-Leste – 2011-2030⁶ (PED-TL). Após isso, discutiremos como essa temática pode ser trabalhada em sala de aula, buscando o desenvolvimento de um raciocínio geográfico na compreensão do território e, fazendo com que os alunos possam ressignificar a relações que estabelecem entre o mundo e o seu lugar.

BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A DINÂMICA TERRITORIAL DE TIMOR-LESTE

Timor-Leste, além de possuir recursos naturais valiosos, como o petróleo, também apresenta uma posição geográfica que historicamente foi considerada privilegiada⁷. Esses elementos, ao longo do tempo, despertaram o interesse de diversos países, como Portugal, Holanda, Austrália, Japão e Indonésia. A formação do seu território passou por inúmeros processos de disputas, como o período de colonização portuguesa (1515-1975) e o período de ocupação indonésia (1975-1999).

5 Os currículos oficiais em língua portuguesa, desde a educação básica até o ensino superior, foram elaborados e estão sendo implementados pela Cooperação Portuguesa.

6 Documento elaborado em 2010 pelo governo timorense, após consulta popular, que tem como principal objetivo fornecer um guia para o desenvolvimento do país, sendo um documento muito presente nos discursos que circulam na capital do país, inclusive no espaço escolar.

7 Timor-Leste foi importante para Portugal pela sua posição geográfica no sudeste asiático, uma vez que ficava na rota da Índia e da China, sendo Goa e Macau, colônias economicamente rentáveis.

Após anos de luta e resistência⁸, Timor-Leste conseguiu um referendo no ano de 1999, que contou com grande participação de seus cidadãos. Segundo Hull (2001), 80% da população votou a favor da independência e os militares indonésios foram obrigados a deixar o país. Contudo, antes da saída das tropas militares indonésias, ocorreu muita destruição em todo país.

Calcula-se que cerca de 30% das construções do país tenham sido destruídas, sendo o grau de destruição diferente de região para região: a ponta leste e a zona perto da fronteira com Timor Ocidental foram as mais atingidas, assim como as zonas de Dili e de Manatuto. A zona central, particularmente a correspondente à Diocese de Baucau, foi mais poupada. Já a cidade capital, Dili, por exemplo, viu serem destruídos praticamente todos os seus edifícios públicos com exceção do chamado “Palácio do Governo”, onde se concentrava o topo do executivo indonésio (SERRA, 2004, p.01).

Depois do referendo, o país ficou sob a administração da *United Transitional of East Timor* (UNITAT), organização liderada pela Organização das Nações Unidas (ONU), e apenas em 20 de maio de 2002, Timor-Leste foi reconhecido como Estado soberano tornando-se totalmente independente.

Desde sua independência, Timor-Leste está tentando se consolidar política e economicamente, é um jovem país que ainda está desenvolvendo estruturas básicas como o transporte, a comunicação, a energia elétrica, a água potável e buscando o fim da insuficiência alimentar para toda nação. Segundo Santos (2008), a pobreza é histórica e espacialmente construída, assim, o que vemos atualmente em Timor-Leste é um misto de desigualdade e segregação se assentando nas cidades, além de empresas estrangeiras e cooperações de ajuda internacional circulando pelo país e influenciando novas dinâmicas territoriais. De tal modo, estudar o território timorense no período pós-independência se faz pertinente para compreender os conteúdos presentes nas formas materiais, isto é, compreender as intencionalidades e as racionalidades por de trás dos objetos técnicos que vem sendo instalados no país.

Tomando como base o PED-TL, é possível perceber que o país tem uma diversificação econômica limitada. Neste documento, está previsto para o desenvolvimento da economia do país, o crescimento em torno de três indústrias essenciais: Agricultura (culturas alimentares; culturas de rendimento; pecuária; pescas; florestas), Turismo (Zona Leste; Zona central; Zona Oeste) e Petróleo (TIMORGAP – Timor Gás e Petróleo, E.P; Tasi Mane; Costa Sul). Entretanto, logo na introdução do documento é possível observar que o governo considera a exploração do petróleo como o principal pilar para o desenvolvimento econômico do país.

8 Para uma melhor compreensão desse contexto, sugiro o documentário “Timor Lorosa’e: O massacre que o mundo não viu”. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=5bBbFiww2Uw>>. Acesso em 10 de janeiro de 2018.

Timor-Leste possui recursos naturais valiosos, incluindo uma das matérias primas mais importantes a nível mundial, o petróleo. O **desenvolvimento do sector petrolífero pode ajudar a assegurar as bases de uma economia sustentável e vigorosa**. (RDTL, 2011, p.11 – grifo nosso).

O desenvolvimento econômico de Timor-Leste está relacionado principalmente à exploração do petróleo no Mar de Timor (localizado entre o sul da ilha e o norte da Austrália – ainda hoje região de constante disputa). O governo timorense, através do Banco Central de Timor-Leste (BCTL) e da Autoridade Nacional do Petróleo (ANP), é responsável pela gestão do fundo Petrolífero de acordo com o Art.º 11º da Lei do Fundo Petrolífero (Lei 9/2005 de agosto), alterada pela Lei 12/2011 de 28 de setembro de 2011. A dependência do petróleo para o desenvolvimento econômico de Timor-Leste é uma realidade, pois a maior parte do Orçamento Geral do Estado tem vindo deste fundo, como é dito no PED-TL,

O sector petrolífero já é a maior fonte de receitas do Orçamento do Estado. Estas receitas devem ser usadas para prestar cuidados de saúde, educação, segurança para o nosso povo, bem como para construir e manter as infraestruturas da nossa Nação (RDTL, 2011, p. 166).

Na realidade, o fundo do petróleo de Timor-Leste está a assumir um papel macroeconômico, no qual se torna extremamente indispensável para a economia do país. No entanto, Timor-Leste ainda não possui infraestrutura, tecnologia e profissionais qualificados para fazer funcionar e gerir de forma autônoma o seu setor petrolífero, o que o deixa à mercê das cooperações e parcerias com empresas e profissionais estrangeiros.

É possível dizer que vem se assentando um uso corporativo do território⁹ timorense, isto é, onde predomina a solidariedade¹⁰ organizacional que trabalha com o objetivo de satisfazer a necessidade dos agentes hegemônicos (SANTOS, 2001). O território timorense está sendo organizado segundo uma racionalidade externa, modificando-o principalmente para atender as demandas relacionadas a exploração do petróleo, resultado da necessidade do consumo de petróleo para produção de energia em países industrializados e da expansão de mercados consumidores pelas empresas do ramo petrolífero.

Portanto, desde sua independência, Timor-Leste passou por diversas mudanças, reformas e reestruturações. Um dos principais desafios enfrentados atualmente pelo país é pensar um desenvolvimento que respeite os direitos socioambientais, os interesses e a cultura local, sem reproduzir uma lógica hegemônica de desenvolvimento econô-

9 Segundo Santos (1996, p. 270-271), o *uso do território* "(...) supõe de um lado uma existência material de formas geográficas, naturais ou transformadas pelo homem, formas atualmente usadas e, de outro lado, a existência de normas de uso, jurídicas ou meramente costumeiras, formais ou simplesmente informais".

10 Segundo Santos (2001), a solidariedade organizacional supõe uma interdependência até certo ponto mecânica, produto de normas presididas por interesses de modo geral mercantis, mutáveis em função de fatores do mercado.

mico, partindo da transposição de modelos de economicistas apresentados por países desenvolvidos.

Contudo, pensando o ensino de Geografia em Timor-Leste, dentro desse contexto pós-independência, fica uma questão “como formar cidadãos capazes de compreender criticamente seu território e que possam intervir nas novas dinâmicas territoriais que se estabelecem no país?”. Com isso, não temos a intenção de impor metodologias de ensino-aprendizagem, mas sim de apresentar uma proposta de como essa temática pode ser discutida em sala de aula através do desenvolvimento de um raciocínio geográfico, onde o aluno possa vir estabelecer relações espaço-temporais sobre seu território.

CONTRIBUIÇÕES DA GEOGRAFIA ESCOLAR NA COMPREENSÃO DO TERRITÓRIO TIMORENSE

No que tange o desafio da Geografia Escolar na contemporaneidade, tanto em Timor-Leste como no Brasil, é se deparar com conteúdos curriculares procedentes de uma Geografia tradicional e descritiva, e com metodologias de aprendizagem baseadas na memorização de conteúdos e conceitos que não acompanham as dinâmicas e complexas mudanças de nossa atual sociedade.

No entanto, a geografia conteudista, mnemônica, que ainda é ensinada produz um afastamento entre estas experiências geográficas dos sujeitos e os conhecimentos geográficos sistematizados e ensinados nas escolas. Muitas vezes, a geografia que se ensina parece não estar vinculada à vida dos sujeitos, apresentando-se somente como uma lista de lugares, nomes, formas que precisam ser decoradas e devolvidas durante o momento da prova (GIROTTI, 2015, p.72).

A Geografia Escolar só se faz essencial ao aluno quando se apresenta como um instrumento contemporâneo, aproximando os alunos da sua realidade por meio de conteúdos que mostrem como as relações entre fenômenos e eventos são históricos e dinâmicos. Para Straforini (2008), quando assumimos que o mundo está globalizado e que a globalização é um todo sistêmico, desigual e combinado, a realidade dos alunos não pode ser entendida como um fragmento desconectado e congelado, mas sim como o ponto de encontro de lógicas locais e globais. Por isso, o foco do ensino deve ser a realidade atual, ou seja, os diferentes elementos e processos que produzem o mundo em que vivemos, nas suas mais diferentes escalas socioespaciais.

Dessa maneira, entendemos que a utilização dos conceitos da ciência geográfica podem ser empregados como uma ferramenta metodológica no processo de aprendizagem, não a partir de uma transposição didática¹¹ desses conceitos, mas na medida em

11 Chevallard (1991) denomina “transposição didática do saber”, a forma em que transformam um “objeto de saber científico” em um “objeto de ensino”, ou melhor, em um saber a ser ensinado na sala de aula.

que passam a orientar os conteúdos escolares, criando condições para que os processos pedagógicos tenham maior sucesso no âmbito da sala de aula e, por sua vez, possibilitando para os alunos a realização de uma leitura crítica do mundo. Corrêa (2000) propõe que, para operacionalizar as categorias analíticas¹² da Geografia devemos trabalhar com os conceitos-chave de natureza operativa, sendo elas: espaço, paisagem, região, território e lugar.

Sabendo que o conhecimento geográfico ensinado nas escolas timorenses é, em grande parte, orientado pelos conteúdos selecionados e estabelecidos pelo atual currículo oficial e pelos conteúdos programáticos presentes no “Manual do aluno” e no “Guia do professor”, sendo esses documentos produzidos no âmbito da recente reestruturação curricular do país, apresentando muitas vezes, conteúdos estagnados em relação a realidade dos alunos. Assim, para trabalhar os conceitos geográficos é fundamental que o professor inicie seu trabalho partindo do espaço vivido do aluno, do concreto para o abstrato.

Nesse sentido, apresentando como uma proposta, é ao trabalhar a temática “Ordenamento do Território e Gestão Sustentável de Timor-Leste”, presente na unidade 4 no Programa Curricular de Geografia para o 12º ano de escolaridade do ESG (Quadro 1), o professor pode explorar a fundo o conceito geográfico de território.

Quadro 1 – Esquema do Programa Curricular de Geografia do ESG de Timor-Leste

10º Ano de escolaridade	Unidade temática 1 – Timor-Leste, na Ásia e no mundo	Unidade temática 2 – As paisagens de Timor-Leste	Unidade temática 3 – Os recursos de Timor-Leste: características, potencialidade e ameaças – Recursos naturais
11º Ano de escolaridade	Unidade temática 3 – Os recursos de Timor-Leste: características, potencialidade e ameaças – Recursos humanos – Recursos culturais		
12º Ano de escolaridade	Unidade temática 3 – Os recursos de Timor-Leste: características, potencialidade e ameaças – Recursos econômicos	Unidade temática 4 – Ordenamento do território e gestão sustentável de Timor-Leste	

Fonte: Adaptado de Bonito et al. (2014)

12 Santos (1985) considera as seguintes categorias analíticas da Geografia: *Forma*: – aspecto visível de um objeto; – arranjo ordenado de vários objetos: padrão de distribuição; – diferentes tempos históricos. *Função*: – função ou tarefa esperada de uma forma; pessoa ou instituição; – diretamente relacionada com a forma; – atividade elementar que a forma se reveste; – função no presente. *Estrutura*: – inter-relações de todas as partes de um todo; – o modo de organização ou produção; – complexidade do modo de produção e das relações de trabalho; – sinônimo de Formação Econômica Social. *Processo*: – ação contínua; – conceito de tempo e mudança; – indica o movimento do passado ao presente em direção ao futuro.

Ao trabalhar o território como um instrumento de exercício de poder¹³, que é resultado do processo histórico tanto material como social das novas ações humanas, entendemos que todos os outros conceitos geográficos fundamentais estão, de certa forma, e em escalas diferentes, contidos implicitamente nesse conceito, interligando e integrando diferentes elementos, sentidos e significados que se conectam na produção da realidade.

Partindo do conceito de território, podem ser desenvolvidos outros temas do cotidiano dos alunos, como o adensamento urbano em Díli; a problemática dos transportes e da mobilidade na capital e no interior; a expansão das ocupações desiguais e da segregação socioespacial; a poluição, a falta de saneamento básico e os problemas ambientais do país; entre outros. Todas essas temáticas apresentadas podem ser trabalhadas relacionando-as com os condicionantes das atividades econômicas que hoje se estabelecem no país (a exploração do petróleo, a agricultura e o turismo) e uso que se faz do território para atender essas atividades, temas que muitas vezes parecem fragmentados, mas o professor pode trabalhar a partir de diferentes escalas geográficas, de diferentes questões, trazendo uma maior compreensão da realidade do aluno.

A utilização dos conceitos geográficos relacionados ao cotidiano do aluno, colabora para a construção de um raciocínio geográfico e o desenvolvimento da consciência crítica, auxiliando na compreensão dos elementos inclusos na organização do espaço. Consideramos assim, que trabalhar com os conceitos geográficos pode contribuir na compreensão do território timorense pós-independência, construindo um pensamento crítico e reflexivo, a partir do espaço vivido dos seus alunos para os atuais condicionantes das atividades econômicas presentes no país e das novas dinâmicas territoriais.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As dinâmicas territoriais atualmente são condicionadas pelo movimento produzido a partir da nova fase do capitalismo, assentada na globalização, que está marcada pelas produtividades espaciais, pelas interdependências entre os lugares e pela fluidez do espaço. Com base nos aspectos encontrados no PED-TL, é possível dizer que Timor-Leste vem estruturando seu desenvolvimento econômico com o objetivo de atingir as demandas da globalização, existindo hoje no país um uso corporativo de seu território.

Dessa maneira, compete a Timor-Leste pensar em novas formas de economia que não cabem na racionalidade economicista e que sejam muito mais vinculadas às especificidades locais. Mas, para tanto, é fundamental formar cidadãos capazes de compreender criticamente seu território e que possam intervir nas novas dinâmicas territoriais que se estabelecem no país.

13 Podemos citar Claude Raffestin (1993), Maria Laura Silveira (1999) e Milton Santos (1996) como autores que trabalham com essa perspectiva sobre o território.

Destacamos assim, a necessidade dos alunos se apropriarem dos conceitos, conteúdos, linguagens e ferramentas da Geografia Escolar para que possam construir um raciocínio geográfico sobre o mundo em que vive. E consideramos que trabalhar com os conceitos geográficos discutindo-os em diferentes escalas, tem o potencial de desenvolver um raciocínio geográfico pelos alunos. Trata-se, portanto, de um princípio direcionador de todos os conteúdos curriculares a serem trabalhados em sala de aula, buscando contribuir na formação de sujeitos capazes de pensar e transformar o mundo em que vivem.

REFERÊNCIAS

BONITO, Jorge; REBELO, Dorinda; MORGADO, Margarida; GOMES, Conceição; COELHO, Celeste; ANDRADE, António Soares de; MARQUES, Luís. Contributos da reforma curricular em Timor-Leste para a literacia do cidadão em Ciências da Terra. **Terræ Didactica** 10-3:436-454, 2014.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de conhecimentos**. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2005

CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: Ed. La Pensée Sauvage, 1991.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito chave da Geografia. In: CASTRO, I.E de el al. (orgs.) **Geografia: Conceitos e Temas**. 2ª ed. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2000.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. Ensino de Geografia e Raciocínio Geográfico: as contribuições de Pistrak para a superação da dicotomia curricular. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 5, n. 9, p. 71-86, jan./jun., 2015

HULL, Geoffrey. **Timór-Lorosa'e: Identidade, Lian no Polítika Edukasionál –TimorLeste: Identidade, Língua e Polítika Educacional**. Ministério dos Negócios Estrangeiros e Instituto Camões, 2001.

MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Tradução Hilda Pareto Maciel e Rogério Haesbaert. Editora: Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2009.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **Ideologias geográficas: espaço, cultura e política no Brasil**. São Paulo: Annablume, 2005.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. Editora Ática, São Paulo. 1993.

RDTL, República Democrática de Timor-Leste. **Plano Estratégico de Desenvolvimento (2011-2030)**. Timor-Leste, 2011.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Edusp, 2008.

_____. Uma ordem espacial: a economia política do território. **Revista Geoinova**. Revista do Departamento de Geografia e Planejamento Regional, Lisboa, n.3, 2001.

_____. **A Natureza do espaço: Técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Hucitec, 1996.

_____. **Espaço e Método**. São Paulo: Nobel, 1985.

SERRA, António M. de Almeida. **Timor-Leste: os caminhos do desenvolvimento e a cooperação lusófona**. Setúbal, 2004.

SILVEIRA, Maria Laura. Uma situação geográfica do método à metodologia. **Território**. Rio de Janeiro, n. 6. jan/jun., LAGET/UFRJ, 1999.

STRAFORINI, Rafael. Currículo y escala geográfica: aproximaciones entre formación sócio espacial, ciclo de política y teoría del discurso. **VII Simposio Internacional de Didáctica de las Ciencias Sociales en el Ambito Iberoamericano**. Santiago de Compostela: Universidad Santiago de Compostela, v.1, 2016.

_____. **Ensinar Geografia: o desafio da totalidade-mundo nas series iniciais**. 2ª ed. São Paulo: Annablume, 2008.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

A CIDADE E O ENSINO DE GEOGRAFIA: SIGNIFICAÇÃO A PARTIR DAS PRÁTICAS ESPACIAIS COTIDIANAS

Hugo de Carvalho Sobrinho

Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF

hugo.carvalhosobrinho@gmail.com

Resumo: A presente reflexão tem como objetivo destacar a temática da cidade e sua relação com a construção dos conhecimentos geográficos, fazendo considerações sobre os sujeitos e as suas práticas espaciais no cotidiano. A metodologia utilizada para elaboração desse trabalho baseia-se numa perspectiva qualitativa, e a pesquisa bibliográfica apoia-se, fundamentalmente, nas considerações de autores que pesquisam sobre o tema cidade e o ensino de Geografia. A partir disso, direciona-se o olhar a respeito dela sobre o prisma do ensino da Geografia e, assim, são estabelecidas associações para perceber a possibilidade de conduzir à significação de conteúdos e, por conseguinte, à construção da aprendizagem. Depreende-se que é necessário fazer da cidade uma via de compreensão das práticas espaciais dos sujeitos e possibilitar a significação no processo de ensinar/aprender Geografia.

Palavras-chave: Cidade. Sujeitos. Práticas Espaciais. Significação.

INTRODUÇÃO

Uma vez que o cotidiano sempre foi permeado por práticas espaciais, reconhecemos que a ciência geográfica, em seus processos de investigação, volta -se para a análise, o conhecimento e a compreensão das espacialidades vividas em contextos diferenciados da dinâmica da vida social (MORAIS; CAVALCANTI, 2011). É nesse sentido que a Geografia é um campo do conhecimento que se direciona a compreensão da realidade e da complexidade do espaço geográfico.

A temática cidade, no período atual, é objeto de novas reflexões, pois se apresenta como um espaço privilegiado das práticas cotidianas de diferentes sujeitos e contextos. Ela possui elementos da vida cotidiana que não podem passar despercebidos, tais como a mobilidade, as condições de moradia, a exclusão espacial, os deslocamentos diários, as rugosidades e, ao mesmo tempo, as novas configurações na estrutura das cidades entre outros. Assim, diversos pesquisadores de variadas áreas do conhecimento se voltam para sua análise, na medida em que seus elementos se tornaram objetos de estudos, sendo considerada, por muitos, como via de formação das pessoas e da sociedade em geral. Nessa perspectiva, a presente reflexão pensa a cidade como um lugar de formação, em decorrência da sua complexidade e dos fenômenos geográficos que aí se manifestam (CAVALCANTI, 2008).

Nossa intenção volta-se, principalmente, à possibilidade da Geografia Escolar destacar a cidade, dimensão espacial concreta, e sua relação com a construção dos conhecimentos geográficos, permitindo, assim, fazer considerações sobre os sujeitos e as suas práticas espaciais no cotidiano da vida urbana vivida e experimentada na cidade. Ao decorrer do texto, faremos uso, em determinados momentos, de exemplos do Distrito Federal, que se constitui o nosso lugar de fala e de análise.

CONSIDERAÇÕES SOBRE A DINÂMICA DA CIDADE: AS PRÁTICAS ESPACIAIS COTIDIANAS

No cenário globalizado contemporâneo, em que o processo de urbanização constitui uma das principais características, de tal modo a cidade assume um caráter relevante. No caso do Brasil, por exemplo, as cidades abrigam aproximadamente 84% da população brasileira (IBGE, 2018), sendo marcadas por forte multiculturalismo e diversos modos de convívio urbano, que, de certo modo, enriquecem a vida cotidiana e as manifestações que aí se materializam. É nesse sentido que Cavalcanti (2008) afirma que a cidade se constitui como os lugares de encontros e de diferenças, que são ricas e relevantes para a prática espacial cotidiana. As cidades podem ser consideradas como centros da vida social, onde se acumulam não apenas as riquezas produzidas, mas também conhecimentos e cultura. Há uma infinidade de ações e objetos produzidos pelos seres humanos, o que origina uma espacialidade bastante complexa e contraditória (LEVEBVRE, 1991).

Ao considerar a definição de cidade de Harvey, Corrêa (2001) pondera que essa é uma forma de organização do espaço pelo homem, bem como uma expressão concreta de processos sociais na forma de um ambiente edificado sobre os meios geográficos. Para o autor, existem modeladores da organização do espaço, que são os proprietários dos meios de produção, os donos da terra, as empresas do grande capital e o próprio Estado, o que, naturalmente, exclui grande parte da sociedade no que diz respeito aos usufrutos dessa organização, devido à própria dinâmica do modo capitalista de produção, que tem como base o processo terra-capital-trabalho que intensificou o processo de urbanização. Analisando mais detidamente essa dinâmica, pode-se indagar se a cidade de Brasília, com os elementos apontados anteriormente, apresenta-se como uma cidade que promoveu, desde a suas origens, a segregação social. É uma questão latente em nosso cotidiano, posto que, ao percorrer a capital federal, observa-se que ela mesma expressa uma dinâmica que, ao longo dos anos, produziu uma periferia da produção da cidade, áreas pobres e sem infraestrutura, como, por exemplo, a cidade de Ceilândia – DF, onde se localiza uma das maiores áreas periféricas da América Latina.

Nesse sentido, a cidade cresce bruscamente em sua superfície total e o fenômeno da especulação segue o mesmo ritmo. Morar na periferia da cidade é o destino dos pobres, que são condenados a não dispor de serviços sociais ou utilizá-los preca-

riamente (SANTOS, 2000). É nesse cenário que as sociedades, prioritariamente nas cidades, convivem com sonhos e pesadelos.

Os múltiplos significados dos espaços vividos, sobreposição de representações, exige uma nova abordagem. A região, cidade, bairro, espelho das nossas sociedades, são ambos os sonhos e pesadelos. O geógrafo estuda para se tornar um interlocutor válido face aos tecnocratas do desenvolvimento e dos teóricos do desenvolvimento de cima. Sem integrar a riqueza das relações íntimas humanas-simbólicas dos lugares, a Geografia desencantada perde seu saber geográfico (BAILLY; SCARIATI, 2001, p. 219, tradução nossa)¹.

Pelo viés da Geografia, percebe-se, assim, que a cidade também é um lugar de injustiças sociais, onde os bairros com rendas mais baixas são os menos equipados (SCARLATO, 2011). Tuan (2012) também faz essa reflexão em relação aos *status* sociais diferentes, evidenciando que as partes separadas da cidade geram a segregação social. De acordo com o autor, as cidades são as estruturas materiais mais complexas que o homem já construiu e correspondem a um ambiente radicalmente transformado.

Em consequência, a cidade é mais do que as materializações das relações sociais e de produção, é todo um modo de viver, pensar e sentir (CARLOS, 2013). É complexa e abriga uma infinidade de modos de vida. Ela é ativa, não deve ser pensada ou mesmo visualizada como algo inerte, mas sim como um espaço que está vivo (DARDEL, 2011). Como destaca Sposito (2013), para entendê-la não basta apenas observá-la ou nela viver, mas é necessário a verificação de sua dinâmica, de sua História e Geografia, que contemplam os variados processos que a produzem e a caracterizam, frutos de conteúdos e formas manifestadas, ao longo do tempo, no espaço.

A partir disso, vislumbram-se muitas possibilidades de se pensar a cidade sob o prisma do habitar e da construção de conhecimentos, por meio dos objetos, ações e relações que tomam lugar nela. Para Lefebvre (1991), a cidade envolve o habitar por meio do local em que se constitui a vida privada, ponto de partida e chegada. Dessa forma, é necessário considerar as relações imediatas, o cotidiano, o inconsciente, os problemas, por se constituir um espaço com múltiplos significados e que abriga variados conceitos.

Ressaltamos, assim, que a cidade a ser considerada neste ensaio é uma dimensão do vivido, logo, esfera e lugar da vida que pode ser utilizada para a construção de conhecimentos significativos no ensino de Geografia. A partir dessa consideração, apontamos que, nos últimos anos, várias pesquisas têm assinalado a necessidade de se refletir sobre a cidade como objeto de estudo no ensino da Geografia (BENTO 2011; CASTELLAR,

1 La polysémiedes espaces vécus, superposition de représentations, rend ne cessairecette nouvelle approche. La région, laville, Le quartier, miroir de nossociétés, sont à La foistrêves et cauchemars. Augéographe de lês étudierpourdevenir um interlocuteurvalable face aux technocrates de l'aménagement et aux théoriciensdudéveloppement par lehaut. À ne pás intégrerlarichesse dès rapportsintérioritéhumaine-symbolique dès lieux, lagéographiedésincarnéeperdrasonsavoirgéographier (BAILLY; SCARIATI, 2001, p. 219).

2009; CAVALCANTI, 2008; OLIVEIRA, 2015; SILVA, 2016). Tais pesquisas evidenciam que os conteúdos e conceitos geográficos devem considerar a cidade no processo de sistematização dos conhecimentos geográficos. De tal modo,

A cidade é também assunto de preocupação dos estudiosos da área de educação escolar, como os que se dedicam ao estudo do ensino de Geografia, pois não se trata apenas de um conteúdo específico a ser veiculado na escola, em diferentes níveis, mas é também parte das tarefas de formação da cidadania, em sentido mais abrangente, a serem cumpridas por ela (CAVALCANTI, 2008, p. 7-8).

Fazer da cidade uma via de compreensão da realidade é possibilitar o processo de significação no processo de ensinar/aprender Geografia, ou seja, das práticas espaciais cotidianas. Os alunos precisam compreender as várias dimensões, enfoques e arranjos espaciais da cidade, para que assim possam construir conhecimentos que serão aplicados no seu lugar vivido, como via de compreensão dessa realidade. Há de se considerar, ainda, que o próprio currículo escolar destaca a cidade e o lugar de vivência como um dos temas que estruturam a análise geográfica. Nesse sentido, a cidade passa a ser pensada não somente como um conteúdo a ser transmitido pela Geografia, mas como um instrumento de consciência cidadã, de vivência e de ensino/aprendizagem.

Todas as cidades educam, na medida em que a relação do sujeito, do habitante, com esse espaço é de interação ativa e dialética e trazer essa experiência, real e cotidiana, como parte integrante da ação pedagógica, leva a eficácia do processo de aprendizagem a um patamar superior (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 127).

Nessa perspectiva, a cidade, enquanto um dos lugares de vivência, pode ser significada pelos professores em seus diversos espaços e tempos para a construção do conhecimento em Geografia. Nas palavras de Cavalcanti, “A cidade é educadora: ela educa, ela forma valores, comportamentos, ela informa com sua espacialidade, com seus sinais, com suas imagens, com sua escrita. Ela também é um conteúdo a ser apreendido por seus habitantes” (CAVALCANTI, 2008, p. 74).

Ter a cidade como objeto de estudo geográfico é estudar os seus sistemas de entradas e saídas; suas vias de acesso em vários pontos; as inte-relações com as aglomerações populacionais; a dinâmica econômica e cultural de seus moradores – que gera características particulares dos bairros; as relações socioambientais que se estabelecem; o quadro da saúde pública; em suma, os diversos elementos que compõem a paisagem do lugar (CASTELLAR; VILHENA, 2010, p. 123).

É importante destacar que tais considerações atestam que a Geografia não se restringe aos conhecimentos referentes à localização espacial, mas se volta para a exploração do espaço da vida e dos homens como meio social. É nesse sentido que a cidade

deve ser explorada para fins pedagógicos e sociais; o aluno, ao conhecer sua cidade e por meio dos exemplos e situações aí existentes, poderá construir conceitos e conhecimentos para ampliar sua visão acerca do mundo. Carlos (2004) corrobora tal ideia ao considerar que:

A cidade, mais do que a materialidade das relações sociais de produção, é todo um modo de viver, pensar e sentir. Ela é o lugar privilegiado do urbano, fenômeno que em parte existe na vida cotidiana das cidades e, ao mesmo tempo, está posto em sua totalidade, sendo parte de um processo em constituição na sociedade, ainda não realizado em todas as suas possibilidades (p. 135).

Por consequência, assume-se que o estudo da cidade seja profícuo para práticas escolares, posto que nela ocorrem a maioria dos múltiplos eventos, que são importantes para a prática da cidadania. A esse respeito, Castellar (2010, p. 45) afirma que "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". Em consequência, pode-se concluir que cidade e lugar unem-se para resultar num aprendizado significativo, que avance na perspectiva de compreensão do espaço geográfico. De acordo com Cavalcanti (2002),

[...] a cidade considerada conteúdo escolar não é concebida apenas como forma física, mas como materialização de modos de vida, como um espaço simbólico, formador de sentidos de pertinência e de identidade fundamental para a formação da cidadania. Sendo assim seu estudo volta-se para desenvolver no aluno a compreensão do modo de vida da sociedade contemporânea e de seu cotidiano em particular (p.75).

Ao levar em conta o caráter socioeducativo das cidades, Cavalcanti (2008) propõe uma metodologia para sua análise, que perpassa a identificação de suas áreas comerciais e residenciais, seu centro histórico, sua morfologia, seu perfil socioeconômico e demográfico, as áreas de ocupação irregular, conflitos e contradições, as dimensões culturais de seus habitantes, suas características naturais, entre outros. Tal sugestão metodológica, porém, exige do professor um conhecimento mínimo sobre o lugar como condição para que ocorram os processos de mediação pedagógica. Portanto, é necessário que os professores não somente estejam atentos e compreendam que, por meio dos espaços vivenciados e experimentados pelos alunos no dia a dia, é possível tanto uma condução de aprendizagem significativa, como também, e principalmente, que conheçam a cidade/lugar que mediará a construção coletiva do conhecimento geográfico. Assim, ao valorizar a cidade e as cotidianidades dos alunos, os professores contribuirão para sua inclusão no processo de aprendizagem, construindo conhecimentos.

Mediante breve observação da Geografia do Distrito Federal, por exemplo, é possível perceber as variadas dinâmicas que pulsam nas diferentes cidades que compõem

a estrutura urbana dessa unidade da federação. Grande parte das áreas periféricas² do Distrito Federal ainda carece de infraestrutura básica: saneamento básico, segurança, saúde, asfalto, educação, entre outros. Principalmente nas escolas que fazem parte dessa rede educacional, tais dinâmicas, que compõem o cotidiano vivido dos sujeitos, devem ser consideradas no processo de significação de conteúdos no ensino/aprendizagem de Geografia.

É importante ratificar que a cidade possui inúmeros espaços públicos para a realização da vida pública, o que se apresenta como um caminho para subsidiar a formação para a cidadania, conforme explicitado anteriormente. Em uma reflexão sobre espaço público e a cidade, Silva (2016) afirma que

Os espaços públicos na cidade deveriam cumprir esse objetivo de ser o local da reunião, do encontro, o *locus* privilegiado da realização da vida pública. A escola pública teria, do mesmo modo, também essa função de reunir diferentes pensamentos, culturas, sujeitos, além de ter como pauta os conhecimentos sobre cidade como forma de subsidiar a formação cidadã (p. 165).

Nessa linha de pensamento, Bento (2011) considera que

A cidade, por sua vez, inscreve-se também na escola, contra a pretensão homogeneizadora escolar, a cidade se lhe apresenta continuamente como uma experiência do heterogêneo e do múltiplo. A cidade se impõe à escola como pluralidade de sujeitos, de culturas, de instituições, de estímulos, de sensibilidades, ou seja, como uma experiência de aprendizagem muito diversificada [...] (p. 80).

Se a cidade está inserida em uma multiplicidade de fenômenos e diversidade, a consideração desses aspectos faz com que a escola busque exercer a sua função principal: formar o cidadão. Propõe-se, assim, que a cidade seja analisada enquanto espaço vivido do aluno; que se faça uso de seus espaços para a promoção de uma proposta pedagógica enraizada na realidade; que seja aproveitada pelos docentes para a realização de propostas educativas; que possibilitem uma aprendizagem mais significativa; que permita aos sujeitos sociais a compreensão de sua própria capacidade de transformar a sua cidade, e, por meio dela, produzir e reproduzir o espaço.

As considerações efetuadas convergem para apresentar a cidade e a sua vinculação com as práticas cotidianas como elementos fundamentais para o processo de ensino-aprendizagem de Geografia, por promoverem uma dinâmica relacional que resulte na compreensão da espacialidade. Nessa perspectiva, a grandeza dos fenômenos da cidade contribui para o aprendizado de forma dinâmica, pois possibilita a relação entre os conteúdos ministrados nas salas de aula e os conhecimentos dos próprios alunos. Ao entender que a sociedade é parte permanente do ato de educar, o professor deve

2 Aqui entendida como áreas pobres, desvalorizadas e esquecidas por parte do poder público.

conduzir seus alunos e mediar os conhecimentos ensinados buscando ir ao encontro do mundo vivido dos educandos. Isso pode começar, por exemplo, pela exploração dos espaços que rodeiam a escola, dos percursos casa-escola, entre outras possibilidades, desde que conduzam os alunos a perceber, conhecer, intervir e (re)criar a sua cidade.

Assim, a cidade abriga fenômenos geográficos, cotidianos e globais, que podem ser significados para a construção e sistematização dos conhecimentos geográficos, por meio das vivências e experiências dos alunos com esses fenômenos em seu cotidiano. O espaço que é vivido é, sem dúvida, uma forma de engajar os alunos na ação transformadora do seu espaço. Para Castellar (2009),

Estudar a cidade enquanto lugar de vivência exige conhecermos as histórias dos lugares, as condições em que se inserem, tanto do ponto de vista do quadro natural, quanto das condições sociais e políticas e das diferenciações culturais. Cada cidade apresenta marcas que lhe são características, mas cada cidade também responde a questões globais, externas a essa região, e que precisam ser consideradas tanto na perspectiva do global quanto na do local (p. 105).

As questões aqui salientadas podem ser percebidas e observadas no próprio movimento da cidade, por meio de seus sujeitos. A compreensão da lógica dos movimentos, que são vivenciados e experimentados pelos alunos no seu espaço vivido, mediada pelos professores, permitirá ao aluno aproximar-se do exercício ativo da cidadania, no sentido de compreender que suas marcas são peculiares e globais ao mesmo tempo.

A apreensão da cidade requer o conhecimento espacial. Outro exemplo atrelado ao nosso lugar de fala é a consideração de que os professores de Geografia do Distrito Federal necessitam ter conhecimento dos elementos que compõem a estrutura urbana e os da cidade para promover a mediação e internalização dos conhecimentos geográficos que são importantes para as práticas espaciais dos sujeitos.

Esse conhecimento deve se estender de forma particular e articulada nas variadas e diferentes cidades. Entender o relevo, a rede de drenagem, o solo, a degradação ambiental, as ocupações irregulares, a segregação urbana, a crise hídrica, a arquitetura das cidades, entre tantos outros temas, é condição necessária para a mediação pedagógica. É fundamental formar para a vida cidadã, ter a compreensão do que o ser cidadão significa, entender essas dinâmicas para ter uma postura crítica, ativa, participativa, aberta e transformadora (CAVALCANTI, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões aqui cunhadas podem ser observadas e analisadas no movimento da cidade ou do próprio bairro, espaços que são vividos pelos sujeitos. É necessário compreender a complexidade de conteúdos e conceitos que envolvem o tema cidade e saber estabelecer conexões reais a partir do vivido pelos sujeitos em suas práticas espaciais.

Depreende-se que é imprescindível utilizar o lugar, nesse caso a cidade, como uma via de compreensão das práticas espaciais dos sujeitos e possibilitar a significação no processo de ensinar/aprender Geografia. Durante as reflexões, somadas às de outros pesquisadores, referimo-nos eventualmente ao Distrito Federal, por ser este nosso lugar de fala, mas é necessário que cada docente, em suas diferentes cidades, reconheça a sua geografia para que os elementos sejam significados aos estudantes e sujeitos. Defendemos que a cidadania ativa perpassa o conhecimento da geografia local, de forma a (re)conhecer nela os conceitos e conhecimentos e, assim, propor soluções para que os problemas sejam resolvidos ou mesmo amenizados.

A Geografia Escolar manifesta sua preocupação com os problemas que envolvem a cidade e tem buscado metodologias que possibilitem que os sujeitos e suas práticas espaciais sejam pontos de saída e chegada para a compreensão das dinâmicas complexas da sociedade contemporânea.

REFERÊNCIAS

- BAILLY, A. SCARIATI, R. L'humanismeengéographie. In: BAILLY, Antoine. **Les concepts de la géographiehumanine**. Paris: Armand Colin, p.213-222, 2001.
- BENTO, I. P. **Estudar a cidade e seus sujeitos para aprender Geografia**. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de; CAVALCANTI, Lana de Souza (Orgs.). A cidade e seus sujeitos. Goiânia: Editora Vieira, 2011. p. 71-88.
- CARLOS, A. F. A. **O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade**. Ed. Contexto, 2004.
- _____. **Cidade**. São Paulo: Contexto, 2013.
- CASTELLAR, S. M. V. Educação Geográfica: Formação e didática. In: MORAIS, E. M. B.; MORAES, L. B. (Orgs.). **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: Nepeg, 2010.
- _____. **“Lugar de Vivência: a cidade e a aprendizagem”**. In: Garrido, Marcelo. (Org.). Reflexiones sobre eles pacioenel mundo educativo. Reflexiones sobre elespacioenel mundo educativo. 1ed. Santiago: EdicionesUniversidad Academia de Humanismo Cristiano, 2009, p. 37-56.
- CASTELLAR, S. M. V. VILHENA, J. **Ensino de Geografia**. Cengage Learning, 2010.
- CAVALCANTI, L. S. **Geografia e práticas de ensino**. Goiânia: Alternativa, 2002.
- _____. **A Geografia escolar e a cidade: Ensaio de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas, SP: Papirus, 2008.
- CORRÊA, R. L. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da; CORRÊA, Roberto Lobato (orgs.). Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 15-47, 2001.
- DARDEL, E. **O homem e a terra: natureza da realidade geográfica; tradução WertherHolzer**. – São Paulo: Perspectiva, 2011.
- HARVEY, D. **A Condição Pós-Moderna**. São Paulo: ed. Loyola, 1992.
- INSTITUTO DE BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Goiás; Formosa**. Disponível: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=520800>>. Acesso em: 20 de março. 2018.

- LEFEBVRE, H. **O direito à cidade**. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Editora Moraes, 1991.
- MORAIS, E. M. B. CAVALCANTI, L. S. **A cidade e seus sujeitos**. Goiânia: Editora Vieira, 2011.
- OLIVEIRA, L. O ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino. In: PONTUSCHKA, NídiaNacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2015.
- SANTOS, M. **O espaço do cidadão**. 5 ed. São Paulo: Studio Nobel, 2000.
- SCARLATO, F. C. **População e urbanização brasileira**. In: ROSS, R. L. S. Geografia do Brasil. São Paulo: Edusp, p. 381 – 463, 2011.
- SILVA, A. B. **A Geografia do espaço escolar: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica**. 2016. 238 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016.
- SPOSITO, E. S. **A vida nas cidades**. São Paulo: Contexto, 2013, 90 p.
- TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Londrina, PR: Eduel, 2012.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

O ESTUDO DO MEIO COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: DESIGUALDADE NOS TEMAS E CONTEÚDOS

Domitila Theil Radtke

Aluna do Programa de Pós-Graduação em Geografia
Universidade Federal de Goiás (POSGEO/UFG)
domitilatr@gmail.com

Resumo: este trabalho foi desenvolvido através da disciplina, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) denominada Escola e Desigualdade². Pretende-se abarcar, neste artigo, tanto a temática da disciplina, quanto a temática de pesquisa da autora de forma integradora e significativa. Temática esta, que é o Estudo do Meio, um importante método de pesquisa e ensino em Geografia. Num primeiro momento, de forma exploratória, se buscou contextualizar historicamente e politicamente o contexto educativo, tendo como referência principal a pesquisadora Maria Helena Souza Patto, com o livro *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. E, ao compreender que a educação deve servir para a vida e não só para o mercado, num espaço que tratamos e vivenciamos desigualdades em busca de igualdades, referencia-se István Mészáros pela obra *Educação para além do capital* e, nos aspectos geográficos embasa-se em Milton Santos, na conceituação e análise do espaço geográfico adentrando nos conteúdos das desigualdades. Por fim, apresenta-se o Estudo do Meio como uma alternativa metodológica, segundo Nídia Pontuschka, para as aulas de Geografia no tratamento dessas temáticas em sala de aula, assim como no ensino de conceitos geográficos por Lana Cavalcanti.

Palavras-chave: Estudo do Meio; Desigualdade; Ensino de Geografia.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi desenvolvido através da disciplina, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG) denominada Escola e Desigualdade, que tem por objetivo trabalhar com as tendências atuais, rupturas e continuidades, tanto da escola como da desigualdade e do fracasso escolar.

Se procura aqui abarcar tanto a temática da disciplina, quanto a temática de pesquisa da autora de forma integradora e significativa. Temática esta, que é o Estudo do Meio, um importante método de pesquisa e ensino em Geografia que pode possibilitar um ensino significativo, emancipatório e libertário ao aluno, conforme sua vertente Libertária, que será visto no decorrer deste artigo.

Num primeiro momento se buscou contextualizar historicamente e politicamente a educação mundial e brasileira, tendo como referência principal a pesquisadora Maria

Helena Souza Patto com sua obra sobre *A Produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia*.

Para trabalhar sobre desigualdade e igualdade na educação, especificamente em contexto mais atual, referencia-se István Mészáros que apresenta a necessidade da ruptura dos processos e das relações sociais contemporâneas, em respeito das relações da sociedade capitalista em que vivemos.

Neste sentido, compreende-se a importância de tratar de um conceito fundamental na Geografia: o espaço geográfico, que é objeto central de estudo. Para isto, tratamos este objeto de forma complexa e cheio de inter-relações, baseando-se em Milton Santos, Geógrafo brasileiro que trata sobre o espaço com profundidade e em engajado com o conceito de globalização.

Ao tratar da contribuição da Geografia na compreensão da espacialidade contemporânea – e, conseqüentemente, do mundo globalizado – no processo de ensino e aprendizagem, tem-se como referência principal Lana Cavalcanti e, por conseguinte, Nídia Pontuschka ao tratar do Estudo do Meio como importante metodologia de ensino interdisciplinar que pode potencializar uma aprendizagem mais significativa ao aluno, através de um trabalho *in loco* e crítico do espaço estudado. Em cima disto, esforçando-se em frisar a desigualdade, e sua importância, nos temas e nos conteúdos geográficos.

PERCURSO TEORICO E METODOLOGICO

CONTEXTO HISTÓRICO E POLÍTICO DA EDUCAÇÃO MUNDIAL: DESIGUALDADES MÚLTIPLAS

Na primeira parte da obra citada, sobre fracasso escolar de Patto (2000), é feita uma revisão da literatura sobre as causas das desigualdades sociais e educacionais entre grupos e classes sociais da sociedade. Dessa forma, a autora enfatiza a necessidade de conhecer a realidade social que tem uma versão sobre os diferentes rendimentos de alunos de diferentes classes sociais.

É assim que a autora pretende avançar sobre a temática do fracasso escolar, que estaria fortemente ligada aos aspectos e as desigualdades existentes entre os alunos. Para isto, ela apresenta uma revisão da literatura embasada no processo histórico mundial, pontuando, por exemplo, a revolução política francesa (1789-1792) e a revolução industrial inglesa, que coroaram o surgimento de relações de produção inéditas na história, as quais conduziram novas maneiras de se organizar a vida social. (PATTO, 2000)

Com o advento do capitalismo é perceptível o impacto direto na mudança dos modos de vida em sociedade e, com isso, numa mudança na *vida cotidiana* dos indivíduos, conceito sociológico utilizado pela autora em sua carga teórico-metodológica que é, por sua vez, embasada no materialismo dialético.

Patto (2000) vai desenvolvendo seu pensamento através dos exemplos das transformações nos modos de vida dos mercadores e dos agricultores da metade do século XIX, em que os primeiros tornaram-se precursores do capitalismo industrial e os segundos sofreram, primeiramente, com o atraso técnico, com constantes pressões do meio de produção agrícola e, também, com os saques tributários. Acabando por apresentar uma Revolução francesa como reação política da burguesia, que num primeiro momento, se tornou porta voz dos trabalhadores pobres, como os artesões e os camponeses.

Estes dois últimos perderam sua função de produtores independentes e se tornaram, segundo a autora, os grandes contingentes de famintos na cidade e, posterior, trabalhadores assalariados. É assim que temos a grande marca inicial do capitalismo na divisão social: o antagonismo dos capitalistas e dos proletariados. (PATTO, 2000)

A partir disto, ela se utiliza dos conceitos de alienação do trabalho de Marx, da desumanização e das animalizações das funções humanas para explicar as condições de vida do trabalhador. Além disso, tem-se a desintegração da aliança entre a burguesia, agora grupo de liberais conservadores, e o proletariado, iniciando outros movimentos como o socialista.

A autora faz essa introdução do processo histórico do modo de produção capitalista e de suas conseqüências nos modos de vidas, justamente para exaltar as desigualdades, inclusive a entre classes que ele causou, e ainda causa, na sociedade, por conseguinte nos sistemas nacionais de ensino. Neste sentido, a política nacional sofreu influência de três principais vertentes: a iluminista, a liberalista e dos estados nacionais, entre outras.

É nesta segunda, de vertente liberal, que a autora se adentra no movimento escolanovista, onde, segundo ela, muitos pedagogos ingênuos acreditavam numa escola que realizasse uma sociedade de classes igualitárias, mas, superficialmente, em base de mérito pessoal. Nesta direção, cria-se uma psicologia a favor de explicar e mensurar essas diferenças num sentido de justificá-las e não de buscar uma igualdade, onde

No nível das idéias, a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais. (PATTO, 2000, p.50)

É assim que tomamos medida, por exemplo, das teses racistas que estavam ancoradas em uma sociologia e uma antropologia incapaz de superar problemas epistemológicos embasados em limites biológicos. Assim, a psicologia ocupou área de destaque na busca de uma explicação afirmativa e justificativa dessas diferenças. Especificamente, a autora exemplifica teorias como a da genialidade hereditária, a racista e a da carência cultural, onde nada mais são do que preconceitos disfarçados.

É neste contexto que a educação se transformou e sofreu influências de algumas teorias científicas limitadas. Limitações essas, conseqüências dos pensadores e da mate-

rialidade das relações sociais da época. Porém, não é diferente na atualidade, pois a sociedade ainda vive em uma zona de preconceito com o pobre, com o negro e com os movimentos das minorias. Preconceito generalizado, segundo a autora, sob a crença na incompetência das pessoas pobres, onde se reafirma as “deficiências” deste grupo.

Para adentrar no aspecto geográfico destes processos de desigualdades, é importante compreender que o capitalismo se constituiu através das transformações históricas do modo de produção vigente da sociedade, porém, ele deixou de ser analisado apenas economicamente, passando a ser analisado social e politicamente, assim como é possível analisá-lo espacial e geograficamente. Desta forma, busca-se clarear como o capitalismo atua no espaço geográfico e nas relações homem-meio.

O ESPAÇO GEOGRÁFICO E AS ESPACIALIDADES EM DESIGUALDADE

É neste sentido, que se afirma a necessidade de explanar sobre o espaço geográfico, que hoje se encontra globalizado e inserido num sistema de produção capitalista, logo, é um espaço que apresenta desigualdades e limites para quem busca uma sociedade igualitária, num sentido equitativo.

Para Milton Santos (2009) o espaço é um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, onde os

Sistemas de objetos e sistemas de ações interagem. De um lado, os sistemas de objetos condicionam a forma como se dão as ações e, de outro lado, o sistema de ações leva à criação de objetos novos ou se realiza sobre objetos preexistentes. É assim que o espaço encontra a sua dinâmica e se transforma. (SANTOS, 2009, p.63)

O objeto seria, segundo o autor, tudo o que é produto de uma elaboração social, enquanto as coisas seriam da elaboração natural, portanto, hoje tudo tende a ser objeto, enquanto antigamente tudo era coisa. Já a ação é um processo dotado de propósito que tem por resultado modificações da situação em que está inserido. Logo, a ação seria própria do homem, pois só ele tem objetivo. (MILTON, 2009)

A Geografia de Milton Santos é construída através de um espaço enquanto um conjunto de fixos e fluxos, onde o primeiro permite ações no lugar em que está fixado, e, o segundo é resultado direto ou indireto dessas ações que se instalam nos fixos e são capazes de redefinir cada lugar. Assim “o espaço geográfico deve ser considerado como algo que participa igualmente da condição social e do físico, um misto, um híbrido”. (MILTON, 2009, p.86)

Para dar andamento no pensamento Miltoniano se faz necessário entender que Milton Santos compreendia o espaço geográfico não apenas por sua forma, mas considerava sua estrutura, seus processos e suas funções. Analisar as funções, estruturas e formas dos objetos nos levam a compreender o espaço que eles se inserem.

Neste sentido, se faz necessário um enfoque geográfico tanto ao capitalismo quanto à globalização, esta que é nascida da expansão do nosso sistema de produção e é caracterizada pela intensificação dos fluxos entre os diversos lugares do espaço, este que, por sua vez, se apresenta cada vez mais heterogêneo.

Espaço geográfico, capitalismo e globalização estão intimamente ligados nos tempos atuais. Para compreender o espaço é fundamental analisar suas relações, dos indivíduos entre si e, estes, com seu meio. Logo, ensinar geografia, que tem por objeto o espaço geográfico, é ensinar o aluno a perceber um espaço complexo e de múltiplas relações, que estão conectadas ao modo de vida e ao cotidiano do sujeito.

A EDUCAÇÃO E O MUNDO GLOBALIZADO: PAPEL DO ENSINO DE GEOGRAFIA NA COMPREENSÃO DAS ESPACIALIDADES CONTEMPORÂNEAS

O que se pretende neste tópico é ressaltar a importância do ensino de Geografia para a compreensão das espacialidades, que atualmente estão imersas na globalização. Neste sentido, é necessário explanar sobre o capitalismo e a educação em contexto atual e globalizado. Para isto, referencia-se o pensamento de Mészáros (2008) que acredita que a sociedade precisa ter como parâmetro o ser humano e, portanto, exigindo a superação da lógica desumanizadora do capital.

Entender o papel da educação no processo de emancipação dos indivíduos e de transformação da sociedade é o que o autor objetiva ao apresentar a ideia de desenvolvimento contínuo da consciência socialista. A educação vista por ele não é um processo periódico, mas sim um processo temporal constante, onde o sujeito vive e aprende continuamente. Logo, a educação é vista num sentido amplo e não de maneira limitada, relacionada apenas ao ensino formal.

Para Mészáros não é possível uma mudança transformadora no sistema educacional sem uma ruptura nas relações sociais que estão sob controle do sistema capitalista. Para o autor a razão pelo fracasso de todas as reformas educacionais está ligada justamente a este ponto: não houve uma ruptura do sistema, pois o capital é irreformável. Além disso, ele é incontestável em suas estruturas e incorrigível, enquanto totalidade reguladora sistêmica. (MÉSZÁROS 2008)

Em relação às desigualdades existentes na dominação estrutural do capital, Mészáros (2007) nos apresenta o conceito da cultura da desigualdade substantiva, onde o desenvolvimento sustentável se apresenta como desafio, pois esta cultura internaliza no homem a sua “posição social”, acabando por consensualizar e se subordinar àqueles que dominam as atividades vitais decisórias. (Idem, 2007)

Dessa forma, para sair da reprodução social atual para uma emancipatória positiva – apesar de não instantânea – o autor acredita que

O êxito exigirá a constituição de uma *cultura de igualdade substantiva*, com o envolvimento ativo de todos e a *consciência* da parcela da *responsabilidade* de cada um implícita na operação de um processo como esse – não-conflitual/adverso – de decisão. (Idem, 2007, p.191)

Entretanto, neste sentido, ele afirma que apesar de necessário mudar a lógica do capital – que visa o individualismo, o lucro e a competição -, ninguém conseguiu mudá-la para uma lógica dita humanizada. No entanto, para realizar estas mudanças são necessárias práticas concretas, tanto dentro, quanto fora da sala de aula.

É nesta mudança objetivada e incentivada dentro da sala de aula, na educação escolar em si, que iremos focar no próximo tópico do artigo. Visualizando o que está ao alcance do educador – considerando as circunstâncias do sistema atual – mas sem negligenciar o ensino e os movimentos fora da sala de aula. Práticas que estão em diálogo e em contato com o meio e com as pessoas que nele vivem, sendo, ou não, estudantes do ensino formal, colaborando tanto para a educação e emancipação dos alunos, quanto dos indivíduos externos participantes, através da análise crítica das suas próprias atividades cotidianas.

A partir disto, observamos que as atividades de Estudo do Meio – que possuem como uma das suas etapas fundamentais as saídas de campo educativas – podem contribuir para um ensino mais crítico e emancipatório, onde além dos alunos da escola básica, podem participar os indivíduos pesquisados e ou colaboradores.

Ademais, considerando as questões sociais – que estão inseridas em um espaço capitalista e globalizado – enquanto tema e conteúdo das aulas de Geografia, propõe-se trabalhá-las através de atividades de Estudo do Meio objetivando o tratamento de questões sociais de maneira significativa ao aluno.

O ESTUDO DO MEIO COMO ALTERNATIVA METODOLÓGICA NO TRATAMENTO DAS QUESTÕES SOCIAIS: TEMAS E CONTEÚDOS GEOGRÁFICOS

Para Lana Cavalcanti (2010) é fundamental o tratamento de conceitos geográficos e não só de temas e conteúdos. Dessa forma, compreendemos que para esta temática o principal conceito a ser trabalhado é o espaço geográfico, podendo ser analisadas questões territoriais e locais, ou seja, também trabalhar com os conceitos de território e lugar no ensino de Geografia.

O processo de globalização há muito tempo é tema das aulas de Geografia, pois vivemos em um mundo globalizado e capitalista. Para entender o espaço geográfico é necessário compreender suas relações e seu sistema de produção, logo, trabalhar com estas questões é fundamental para o entendimento das espacialidades geográficas.

Já o Estudo do Meio, para Pontuschka (2013), é uma importante metodologia interdisciplinar de ensino, onde o aluno é capaz de investigar *in loco* as problemáticas

trabalhadas em sala de aula. Ressaltando que, o Estudo do Meio não é mera saída de campo, ele possui um antes, um campo e um pós-campo. Dessa forma, não serve apenas como processo de comprovação das atividades realizadas em sala de aula.

Na dissertação da autora (2017) pesquisou-se sobre a influência das Escolas Anarquistas nas primeiras saídas de campo nas instituições de ensino básico. Mais especificamente nas Escolas Modernas de Francesc Ferrer i Guàrdia, que se inspirou na metodologia de seu amigo geógrafo Élisée Reclus que considerava um ensino prático e libertador àquele que estava em contato com a natureza e, conseqüentemente, com a realidade cotidiana do aluno.

As escolas modernas anarquistas, final do século XIX, pretendiam um ensino libertário ao levar alunos às fábricas, onde operários trabalhavam de forma precária e em consonância com as desigualdades sociais em época da revolução industrial e ascensão do sistema capitalista. Logo, não é de agora que a Geografia se preocupa com o entendimento das relações sociais e, concomitantemente, com as desigualdades existentes nestas relações. Assim como é evidente a tradicionalidade da Geografia em realizar saídas de campos exploratórias e investigativas. Porém, o aspecto libertário dos Estudos do Meio potencializa determinadas atividades educativas, principalmente no tratamento das questões sobre desigualdades, sejam elas sociais, étnicas, raciais, de gênero, entre outras.

Dessa forma, acredita-se que atividades de Estudo do Meio podem colaborar no processo de transformação do aluno em sujeito crítico e atuante na sociedade em que vive. Sendo ele capaz de colaborar para uma possível transformação da produção social e espacial existente na atualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Espera-se com este trabalho incentivar e colaborar na elaboração e desenvolvimento de atividades práticas pedagógicas como o Estudo do Meio, que insere ou está inserido em determinado contexto, conteúdo e temas geográficos. Da mesma forma, contribuir nas questões teóricas abordadas, uma vez que desigualdades, globalização e sistema capitalista são temas geográficos de fundamental importância no processo de ensino e aprendizagem.

Acredita-se que, com propostas de Estudos do Meio é possível contribuir tanto para o professor interessado em realizar aulas que mediam teoria e prática, quanto para o aluno que terá a oportunidade de participar de atividades diferenciadas e responsáveis em desenvolver conhecimentos geográficos de forma crítica e investigativa sob determinada realidade.

Além disso, trabalhar com estes conceitos nas aulas de Geografia é de fundamental importância para formação geográfica do aluno. Potencializando, através da sua própria cidade, do cotidiano, do entendimento das relações de produção do espaço e

das desigualdades sociais existentes no modo de produção capitalista, além de outras inúmeras relações existentes entre o homem e o seu meio globalizado.

Portanto, realizar atividades nessa perspectiva, didática e metodológica, colabora para o desenvolvimento da prática do olhar geográfico no aluno, inclusive sobre as desigualdades no contexto educativo. Relações sobre desigualdades e o fracasso escolar, por exemplo, podem ser tratadas sob uma nova ótica. Isto, através de um Estudo do Meio que, por sua vez, concilia as bases teóricas sobre espaço, globalização e capitalismo, em conjunto da prática da observação e investigação em campo, colaborando para uma aprendizagem mais significativa e potencializadora de leituras mais críticas da realidade estudada, mas, também, vivida pelo aluno. A sua realidade.

Por fim, é fundamental fazer constantes reflexões e questionamentos no decorrer de atividades de Estudo do Meio, principalmente, em relação ao que se busca na formação dos alunos. Ou seja, é necessário aspirar por uma educação que transforme o aluno, que o faça sujeito capaz e atuante na transformação das suas vidas e do próprio espaço em que vivem, através das temáticas escolhidas pelo professor.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana. **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 (1-16p)

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital.** [Tradução Isa Tavares]. 2.ed. – São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **O desafio e fardo do tempo histórico: o socialismo no século XX.** [Tradução Ana Cotrim, Vera Cotrim]. – São Paulo: Boitempo, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** 2.ed. – São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **O conceito de Estudo do Meio transforma-se... em tempos diferentes, em escolas diferentes, com professores diferentes.** In: VESENTINI, José Willian (org.). *O Ensino de Geografia no século XXI..*7.ed. – Campinas/SP: Papirus, 2013 (p. 254 -259)

RADTKE, Domitila Theil. **Estudo do Meio: uma herança da Geografia Anarquista e da Pedagogia Libertária – contribuições de Francesc Ferrer i Guàrdia e Élisée Reclus.** Dissertação (Mestrado). Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Pelotas – Pelotas/RS, 2017.

SANTOS, Milton (1926-2001). **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção.** – 4.ed. 5.reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.



POSSIBILIDADES DE ENSINAR O CONTEÚDO VEGETAÇÃO NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA EM ESCOLAS ESTADUAIS DE INHUMAS/GO

Clara Lúcia Francisca de Souza

Universidade Federal de Goiás – IESA/PPGeo
claretoile@yahoo.com.br

Eliana Marta Barbosa de Moraes

Universidade Federal de Goiás – IESA/PPGeo
elianamarta.ufg@gmail.com

Resumo: O presente trabalho apresenta os resultados parciais de uma pesquisa de mestrado em andamento no Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás, que tem como objetivo analisar o ensino dos componentes físico-naturais na Geografia Escolar em escolas estaduais de Inhumas/Goiás, a partir do estudo da Vegetação. Com o intuito de alcançar esse objetivo utilizou-se como referencial teórico-metodológico os trabalhos de Moraes (2011), Roque (2009), Shulman (2005), Ribeiro e Walter (2008) entre outros, tendo como eixo de análise temas como Ensino de Geografia, Geografia Escolar, Formação de Professores, componentes físico-naturais do espaço geográfico. Para a efetivação de tal proposta foram realizados levantamento bibliográfico, trabalho de campo, análise de livros didáticos de Geografia e Ciências, observação de aulas de Geografia sobre o tema e foi proposto a confecção e uso de materiais didáticos em conjunto com os professores das escolas pesquisadas. Como resultado parcial da presente pesquisa além dos levantamentos bibliográficos realizados, também já foram confeccionados os mapas de geologia, relevo, solos, hidrografia e vegetação do município de Inhumas/GO. A partir dos mapas foi possível traçar um perfil de uma área do município, a fim de entender os elementos físico-naturais presentes no município. Portanto, para um melhor diagnóstico da vegetação do município, uma das propostas é fazer um trabalho de campo, pontuando as regiões com diferentes aspectos vegetacionais e apresentar aos alunos as características da vegetação relacionando-as às rochas, aos solos, aos tipos de relevo e de clima do município. Nesse sentido, recorreremos ao estudo dos componentes físico-naturais, para identificar as contribuições que essa concepção pode dar para a compreensão dessa temática ao ensinar a vegetação do município de Inhumas/GO.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Componentes Físico-naturais. Vegetação.

INTRODUÇÃO

Os estudos que versam sobre o ensinar Geografia são uníssomos ao considerar que a Geografia Escolar tem a responsabilidade de propiciar aos estudantes uma visão crítica de apreensão da realidade que o cerca. A partir do cotidiano é que se torna possível a construção de conhecimentos e produção de conceitos relacionados à ciência geográfica.

A Geografia Escolar consiste na construção do conhecimento da disciplina na escola, em que interligam a Geografia Acadêmica e a Didática da Geografia (MORAIS, 2011). A Geografia Escolar corresponde, portanto, à educação para a cultura escolar. E, para ensinar os componentes físico-naturais na Educação Básica há a necessidade de compreender as relações que se estabelecem entre natureza e sociedade (aspectos físicos e sociais) bem como encaminhar o ensino considerando os elementos didáticos em sua interação/conexão com os conhecimentos do conteúdo.

Encaminhar o ensino considerando essa integração ainda se configura numa prática distante da realidade de boa parcela das escolas brasileiras sendo comum a apresentação superficial de conteúdos de Geografia, baseada apenas nas informações contidas no livro didático, o que coloca em segundo plano a autonomia docente. Nesse sentido, é que se objetiva no presente trabalho analisar o ensino dos componentes físico-naturais na Geografia Escolar do Ensino Fundamental em escolas estaduais de Inhumas/GO a partir do estudo da Vegetação.

Qual é a Vegetação no município de Inhumas? O que difere o ensino de Geografia do ensino de Biologia e Ciências quando o tema é vegetação? Como a vegetação tem sido trabalhada na Geografia Escolar? Como aproximar os estudos de vegetação do cotidiano dos alunos na Geografia Escolar? A partir desses questionamentos procura-se responder às seguintes questões norteadoras: Será que o professor de Geografia relaciona os conteúdos físico-naturais com a realidade dos alunos? Quais são as práticas pedagógicas utilizadas por esses docentes que estão articuladas ao ensino destes conteúdos na Geografia Escolar? Como se apresenta o ensino de vegetação a partir do currículo estadual do município de Inhumas? Que metodologias ou recursos didáticos são utilizados para o ensino da vegetação na Educação Básica? As escolas têm possibilitado o trabalho com esses conteúdos fora da sala de aula, através de trabalhos de campo? A partir desses questionamentos procura-se apresentar contribuições para o ensino dos componentes físico-naturais, com destaque para a vegetação na Educação Básica do município de Inhumas/GO.

O tema escolhido surgiu do anseio vivenciado desde a graduação em Geografia, momento em que iam sendo estruturados questionamentos a respeito da vegetação do município de Inhumas. Esta motivação foi ampliada nos estudos posteriores quando buscava-se entender, nas representações mais detalhadas da vegetação brasileira, o papel desempenhado pelo Cerrado.

Nesses estudos identificamos que a vegetação do município de Inhumas não se circunscrevia totalmente à classificação das fitofisionomias do Cerrado. Os estudos que levam em consideração as formações geológicas, o relevo, o solo, o clima, de acordo com as classificações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, considera a vegetação desse município como fragmentos de floresta estacional decidual e floresta estacional semi-decidual, denominada, por alguns autores de “Mato Grosso Goiano”.

Soma-se à justificativa pessoal para o desenvolvimento dessa pesquisa o fato de constatar, quando fui professora de Geografia no Ensino Fundamental, a necessidade de aproximar os conteúdos tratados em sala de aula à realidade dos alunos, o que tanto motiva os alunos para a aprendizagem quanto causa surpresa nestes ao perceberem que o local onde eles vivem pode ser compreendido também a partir de um “olhar geográfico”, diferente do que comumente é apresentado no livro didático.

São questões dessa natureza que evidenciam a necessidade de o professor de Geografia considerar a complexidade da ciência geográfica e a abrangência dos conteúdos estabelecidos para o ensino básico para ajudar o aluno a construir o seu próprio conhecimento e, conseqüentemente, saber se posicionar no mundo e no contexto em que vive.

Para o desenvolvimento do presente trabalho utilizar-se-á a metodologia de pesquisa qualitativa que consiste, de acordo com Fino (2016), em um tipo de investigação em que há um período de interações sociais entre o investigador e os sujeitos, neste caso na escola. Neste período ocorrem o recolhimento de dados e o observador passa a participar da vida/vivência dos sujeitos, partilhando suas experiências. O investigador busca desempenhar um papel no grupo envolvido, respeitando suas experiências e as ações compartilhadas no ambiente escolar.

Para realização desta pesquisa foi necessário levantamentos bibliográficos como, Ribeiro e Walter (2008), Morais (2011, 2013), EMBRAPA, IBGE, RADAMBRASIL, e outros. Na composição dos Mapas utilizou-se o software de geoprocessamento *Quantum Gis* e arquivos *shapefiles Datun SIRGAS 2000*.

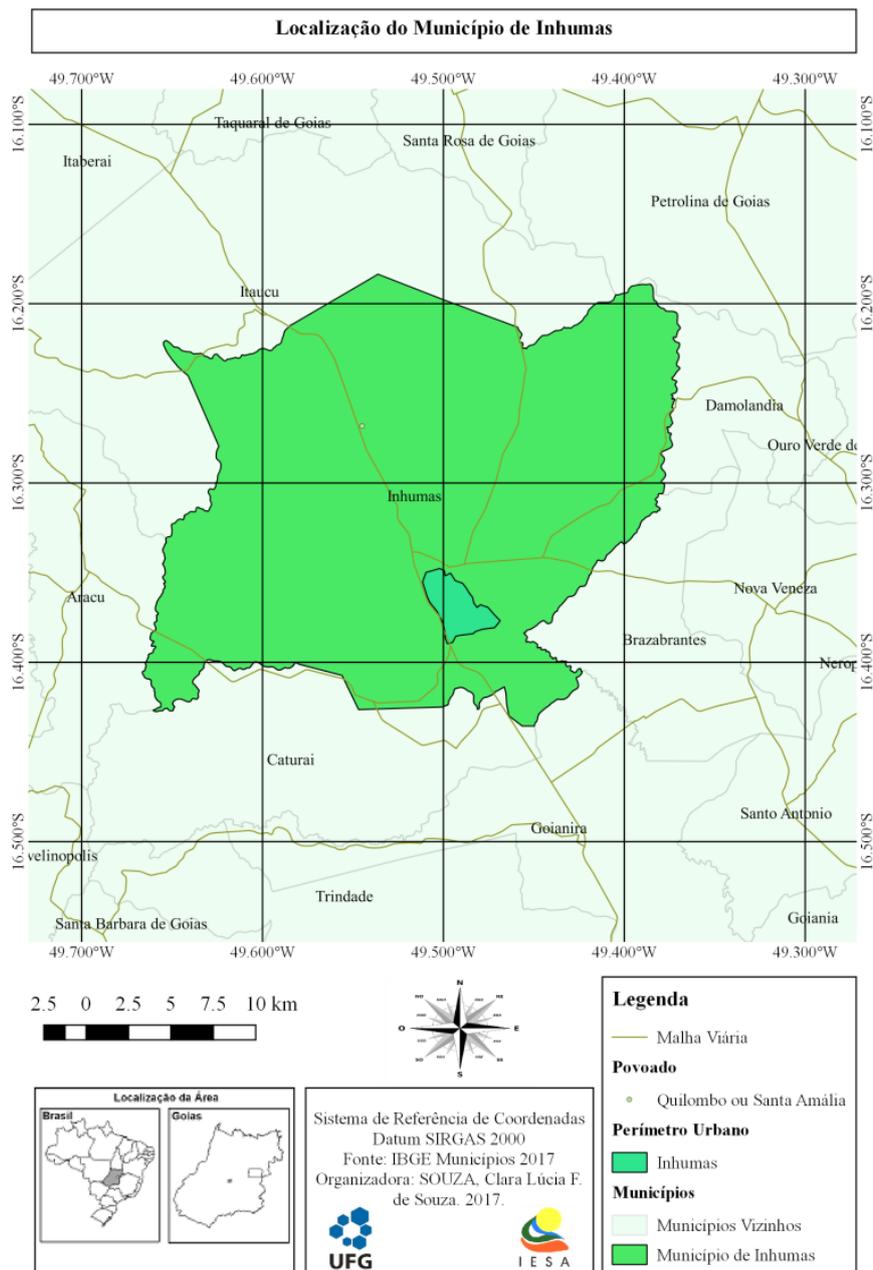
O presente trabalho foi estruturado em quatro sessões como a caracterização do Município estudado, as possibilidades de ensinar o conteúdo vegetação na escola, a metodologia e os resultados parciais da pesquisa.

CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE INHUMAS

O município de Inhumas, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), possui uma área de 615.278 km², sendo 20.420 km² correspondente ao perímetro urbano. Ele está localizado no Estado de Goiás, na Mesorregião do Centro Goiano e na Microrregião de Anápolis.

O perímetro urbano encontra-se aproximadamente a 48 quilômetros de Goiânia. Limita-se com os seguintes municípios: ao Norte Itauçu e Petrolina de Goiás, ao Sul Caturai e Goianira, a Leste Brazabrantes e Damolândia e a Oeste Araçú e Itauçu (Figura 1):

Figura 1 – Localização do Município de Inhumas/GO, 2017.



Fonte: SOUZA, Clara Lúcia F. de, (2017).

Uma das principais vias de acesso ao município é pela Rodovia GO 070 que liga Goiânia à Cidade de Goiás (sentido norte) e também a Rodovia GO 222 que segue para a Anápolis (sentido leste).

No que concerne à situação educacional de Inhumas, verificou-se que esse município possui 29 escolas, sendo 10 escolas privadas, oito escolas estaduais e 11 escolas municipais.

Como o conteúdo sobre vegetação é trabalhado no sexto e no sétimo anos optou-se a trabalhar com os alunos das escolas estaduais, com o intuito de apresentar possibilidades para o ensino do tema proposto.

POSSIBILIDADES DE ENSINAR O CONTEÚDO VEGETAÇÃO NA ESCOLA

Visando uma melhor compreensão dos componentes físico-naturais, principalmente acerca da vegetação, acredita-se na potencialidade de metodologias durante as aulas, que podem auxiliar no entendimento dos aspectos físico-naturais do município.

Conforme, os Parâmetros Nacionais de Educação – PCNs (1998), o estudo da sociedade e da natureza deve ser realizado de forma conjunta. Tanto os professores como os alunos devem procurar entender que ambas partes, (sociedade e natureza), constituem a base material ou física sobre a qual o espaço geográfico é construído.

Nesse sentido, ressalta a relevância de estudar os componentes físico-naturais tendo como referência as características vegetacionais do Cerrado, uma vez que estes sujeitos estão inseridos nesse espaço, e conseqüentemente possuem uma relação de pertencimento mais intensa com este do que com outros domínios do território nacional e podem assim, atribuir sentido e significado à sua vida cotidiana. Conforme Morais (2013, p. 29),

Reforçamos a ideia de que as temáticas físico-naturais do espaço geográfico são conteúdos importantes para a formação dos alunos, visto que as problemáticas que as envolvem fazem parte do seu cotidiano de diferentes formas, seja na vivência imediata, seja a partir dos meios de comunicação, da internet etc.

Desse modo, os professores poderão construir o conhecimento com os próprios alunos, fazendo com que aprendizagem se torne algo interessante e atraente para os estudantes.

METODOLOGIA

Na execução dos objetivos propostos no presente trabalho, utiliza-se como referencial teórico-metodológico os trabalhos de Morais (2011), Roque (2009), Shulman (2005), Ribeiro e Walter (2008), entre outros, tendo como eixo de análise temas como Ensino de Geografia, Geografia Escolar, Formação de Professores, Temáticas Físico-naturais. Para a efetivação de tal proposta serão realizados levantamento bibliográfico, observações das aulas de Geografia, análise de livros didáticos de Geografia e Ciências, trabalho de campo, e será proposto a elaboração e confecção de materiais didáticos em conjunto com os professores das escolas pesquisadas.

O levantamento bibliográfico será realizado com o intuito de analisar e refletir sobre o ensino dos componentes físico-naturais com foco na vegetação; a observação de aulas será realizada para verificar quais metodologias de ensino tem sido utilizadas pelos professores no Ensino de Geografia para a abordagem da vegetação. A análise do livro didático consistirá na comparação entre os conteúdos de Geografia e de Ciências abor-

dados ao tratar o conteúdo vegetação; o trabalho de campo será feito a fim de motivar os estudantes a aprenderem sobre a vegetação do município, tendo como pontos de parada vegetações distintas existentes dentro do domínio morfoclimático do Cerrado, como a mata ciliar, a floresta estacional decidual e semi-decidual e o cerrado.

No que concerne à proposta das atividades para que os alunos consigam entender a realidade na qual estão inseridos, pretende-se confeccionar maquetes, mapas (localização, geologia, geomorfologia, solos, uso dos solos, declividade) do lugar onde vivem, realizar exposição de fotografias (antigas e atuais) e trabalho de campo no município.

Com isso, acredita-se que as utilizações destas metodologias podem contribuir para a superação do desafio que é ensinar os conteúdos físico-naturais na escola, a partir da realidade vivenciada pelo estudante, do seu lugar de pertencimento.

Para desenvolver a proposta recorre-se a observação participante que, segundo Ludke e André (2011) constitui num dos principais instrumentos de coleta de dados nas abordagens qualitativas em educação. Em se tratando da pesquisa qualitativa Silva e Silveira (2007, p. 152), destacam:

Em geral, a pesquisa qualitativa é caracterizada como compreensiva, holística, ecológica, humanista, bem adaptada para a análise minuciosa da complexidade, próxima das lógicas reais, sensível ao contexto no qual ocorrem os eventos estudados, atenta aos fenômenos de exclusão e de marginalização.

A experiência direta possibilita ao observador recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como complemento no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado. Este método de investigação permite também a aproximação do observador da perspectiva dos sujeitos e se revela de extrema utilidade na descoberta de aspectos novos de um problema. Assim, a observação permite a coleta de dados em situações em que é impossível estabelecer outras formas de levantamento ou outras formas de comunicação.

Nesse sentido, os professores integraram a pesquisa não apenas respondendo os questionários, mas de forma participante envolvendo pesquisador, professor e aluno. A observação participante, de acordo com Fernandes (2011, p.03):

Trata-se de uma técnica de levantamento de informações que pressupõe convívio, compartilhamento de uma base comum de comunicação e intercâmbio de experiências com o(s) outro(s) primordialmente através dos sentidos humanos: olhar, falar, sentir, vivenciar... entre o pesquisador, os sujeitos observados e o contexto dinâmico de relações no qual os sujeitos vivem e que é por todos construído e reconstruído a cada momento.

Ao compreender que o convívio com os sujeitos em questão estabelece referenciais para a discussão e compreensão do processo de ensinar geografia, sobretudo quando acreditamos que o ensino dos componentes físico-naturais pressupõe-se a

inserção na realidade escolar, nos processos formativos e na construção de conceitos. Assim, são fundamentais os instrumentos de pesquisa (roteiros) aplicados aos atores/ sujeitos envolvidos, de modo a explorar questões específicas e gerais que dialogam com nossa proposta teórico-conceitual que embasa esta pesquisa, bem como na concretização dos objetivos propostos.

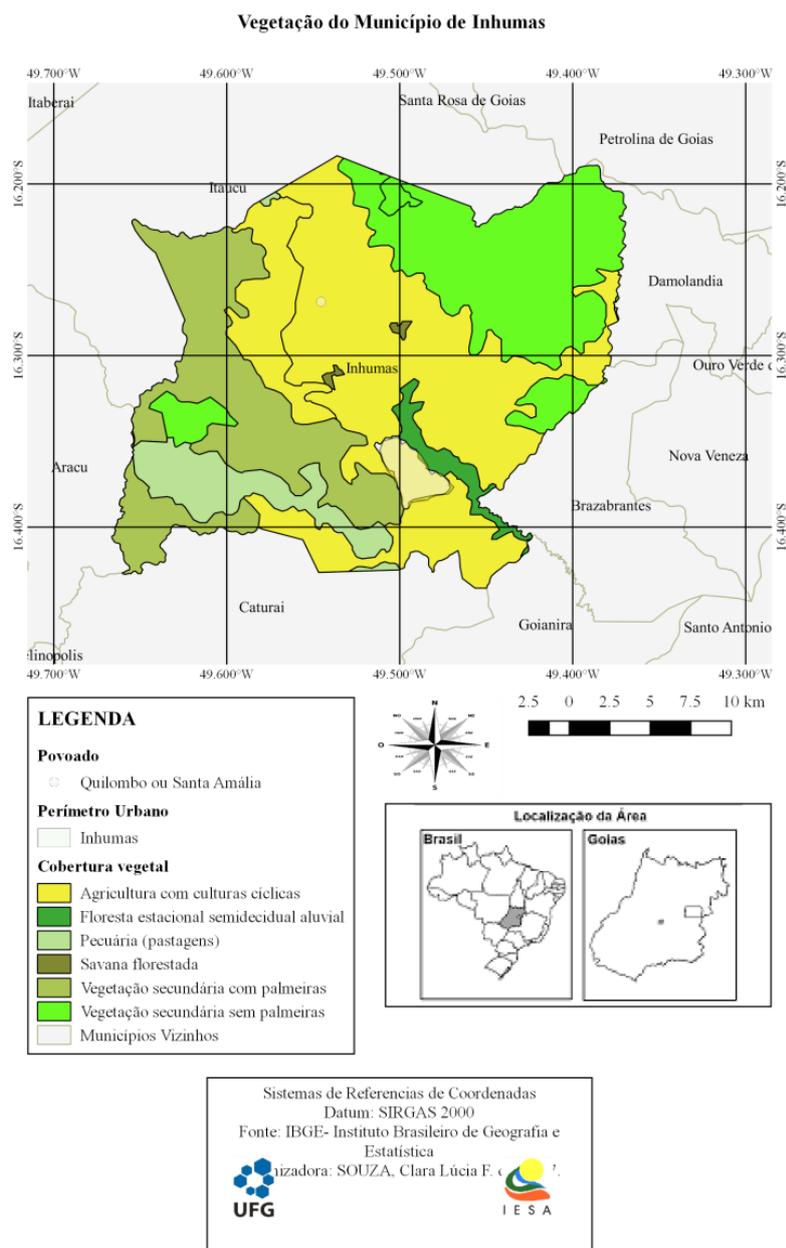
É de suma importância, neste âmbito, a participação do professor na pesquisa, pois este não deve expor uma aula que não busque a realidade dos alunos. Conforme Morais (2014, p. 193): “É necessário que os professores, de posse de diferentes materiais de apoio pedagógico-didático e de metodologias diferenciadas, deem destaque, no trabalho que realizam com as temáticas físico-naturais, ao local em que vivem seus alunos e eles próprios”. Para que assim, os alunos possam vivenciar os conteúdos no seu cotidiano.

RESULTADOS PARCIAIS E DISCUSSÃO

A pesquisa está em andamento. Até o momento foram realizados os levantamentos bibliográficos acerca da temática estudada, já foram confeccionados os mapas com os componentes físico-naturais do município de Inhumas.

Um dos mapas importantes é o mapa de Vegetação, porém constata-se que a escala não permite uma boa visualização da vegetação presente na área, sendo importante o trabalho de campo para a validação do mapa. Mas, mesmo assim é possível visualizar pontos diferenciados no município (Figura 2).

Figura 2 – Vegetação do Município de Inhumas, 2017.

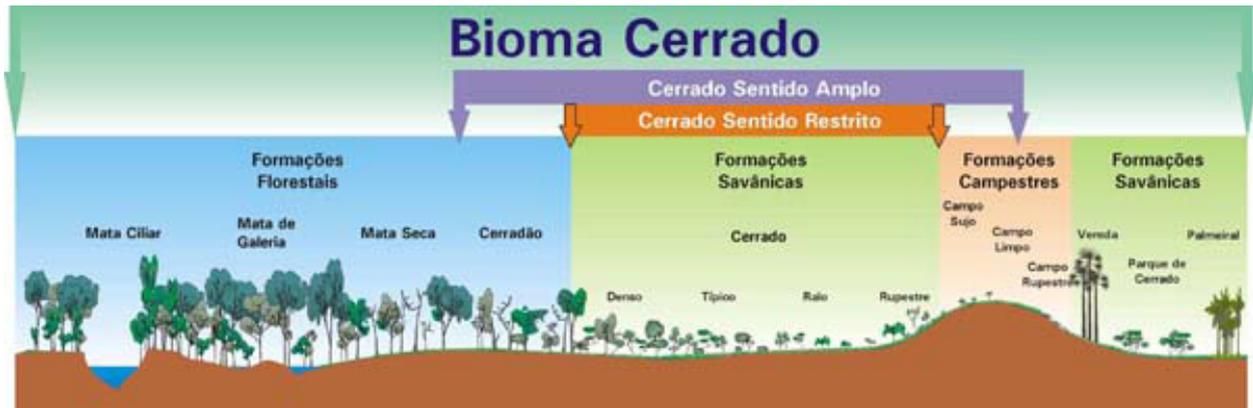


Fonte: SOUZA, C. L. F. de, (2017)

Devido à fertilidade do solo no município existem grandes áreas voltadas para a agricultura e também para as pastagens. Há presença de Floresta estacional semidecidual, que são aquelas que não perdem totalmente as folhas na estação da seca. Ainda, na parte central do município em meio à área de agricultura, dois pontos de savana florestada ou cerrado.

Sobre as características gerais do cerrado Ribeiro e Walter (2008) ressaltam que o seu domínio morfoclimático é estabelecido pelo o clima e relevo, não se tem uma vegetação homogênea, a vegetação é extremamente rica (Figura 3):

Figura 3 – As Fitofissionomias do Cerrado



Fonte: Ribeiro e Walter (2008).

Portanto, para um melhor diagnóstico da vegetação do município, uma das propostas é fazer um trabalho de campo, pontuando as regiões com diferentes aspectos vegetativos e apresentar aos alunos as características da vegetação relacionando com a rocha, o solo, o relevo e o clima, conforme a (Figura 4):

Figura 4 – Perfil dos componentes físicos do município de Inhumas



LEGENDA

Geologia	Solos	Vegetação
Depósitos aluvionares	Glei pouco húmico distrófico	Mata ciliar
Metagrabo	Latossolo vermelho-escuro distrófico	Vegetação secundária
Supracrustais	Podzólico vermelho-amarelo eutrófico	Floresta Estacional

Organização: SOUZA, C. L. F. de, (2017).

De acordo, com o perfil, este está situado antes de chegar a área urbana do município de Inhumas (sul do perímetro urbano) é representativo em relação a integração dos componentes físicos do município, é um exercício válido a ser apresentado aos alunos para a compreensão do local onde os alunos vivem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FERNANDES, F. M. B. Considerações Metodológicas sobre a Técnica da Observação Participante. In MATTOS, R. A.; BAPTISTA, T. W. F. **Caminhos para análise das políticas de saúde**, 2011. p. 262-274. Online: disponível em: <<http://www.ims.uerj.br/ccaps>>. Acesso em: 01 de dez. 2016.

FINO, Carlos Nogueira. **FAQs, etnografia e observação participante**. Disponível em: <<http://digituma.uma.pt/bitstream/10400.13/806/1/Fino14.pdf>>. Acesso em: 01 de dez. 2016.

IBGE. (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). **Cidades**. Inhumas. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/temas.php?lang=&codmun=521000&idtema=156&search=goias|inhuma|ensino-matriculas-docentes-e-rede-escolar-2015>>. Acesso em: 30 de julho de 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 13. ed. São Paulo: EPU, 2011. (Temas básicos de educação e ensino).

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. **O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar**. Tese (Doutorado). Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

_____. As temáticas físico-naturais como conteúdo de ensino da geografia escolar. In: CAVALCANTI, Lana de S. (org.). **Temas da geografia na escola básica**. 1. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.

_____. As temáticas físico-naturais nos livros didáticos e no ensino de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 4, n. 8, p. 175-194, jul./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/246/140>>. Acesso em: 04 de jan. 2016.

RIBEIRO, José Felipe; WALTER, Bruno Machado Teles. As principais fitofisionomias do Bioma Cerrado. In: SANO, S. M.; ALMEIDA, S. p. de. **Cerrado: ambiente e flora**. 2. ed. Planaltina: EMBRAPA-CPAC, 2008.

SILVA, José Maria; SILVEIRA, Emerson Sena da. **Apresentação de trabalhos acadêmicos: normas e técnicas**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

ENSINO E AUTONOMIA: O CASO DA ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ

Rosenilde Silva Santos¹

Programa de Educação Tutorial PET – UFG
rosaflorgeo@gmail.com

Adriana Alves Olívia²

Instituto de Estudos Socioambientais IESA – UFG
adrianaolivia.ufg@gmail.com

Resumo: Este trabalho tem como objetivo compreender como é realizado o letramento geográfico nos anos iniciais na Escola Pluricultural Odé Kayodê (EPOK) na Cidade de Goiás/GO. A EPOK tem como proposta o ensino interdisciplinar e libertário, onde buscou-se entender quais categorias geográficas são utilizados no letramento geográfico. Como metodologia, utilizamos o estudo de caso da EPOK, análise do PPP, Regimento Escolar e entrevista semiestruturada. Como resultado da pesquisa identificamos como práticas pedagógicas a pedagogia de projetos, com ida a campo com os alunos, onde o conceito melhor trabalhado é o de lugar e como recurso didático é realizada produção de material didático.

Palavras-chave: Letramento – Geográfico – Ensino.

INTRODUÇÃO

Objetiva-se neste trabalho compreender como é realizado o letramento geográfico nos anos iniciais na EPOK situada na Cidade de Goiás/GO. A EPOK tem como proposta o ensino interdisciplinar e libertário. Ao conhecer o local buscamos entender quais são as categorias e como são utilizadas no letramento geográfico nos anos iniciais considerando que a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) indica profissionais formados em pedagogia nos anos iniciais e não especializados em uma área de conhecimento, como é a disciplina de Geografia. Como metodologia, utilizamos o estudo de caso da EPOK, análise do PPP, Regimento Escolar e entrevista semiestruturada. Como resultado da pesquisa identificamos como práticas pedagógicas a pedagogia de projetos, com ida a campo como recurso didático onde permite que os escolares tenham, como coloca Thiesen (2011) uma apropriação do conhecimento, como uma proposta refletida pelo professor, possibilitando assim uma proposta de conhecimento comprometida com a

1 Graduada em Geografia – Licenciatura e integrante do Grupo PETGeografia.

2 Doutora em Geografia, docente do curso de geografia na Universidade Federal de Goiás.

produção consciente dos espaços, culturais, políticos naturais ou sociais, o que possibilita a uma melhor compreensão dos conceitos trabalhados pelo professor. Através destas metodologias aplicadas é possibilitado ao professor a produção de material didático realizada conjuntamente pelo corpo docente, escolares e coordenação pedagógica.

O recorte espacial selecionado para esta pesquisa refere-se a EPOK e sua extensão de ambientes da Vila Esperança, localizada na cidade de Goiás/GO. Esses espaços escolares têm como objetivo a busca pela formação cidadã, considerando-se as discussões sobre temas sociais e políticos pensando ações concretas sobre a realidade ao qual os alunos estão inseridos.

A escola ao propor o conhecimento junto aos alunos, busca resgatar os conhecimentos prévios, ou seja, resgatando os aspectos da cotidianidade, do lugar, que nos leva a referenciais das escalas geográficas.

Estudar o Lugar é de fundamental importância, afinal, na literatura geográfica este conceito é representado de inúmeras formas, ao mesmo tempo que o mundo é global, ele é local e está presente nas diversas formas do existir, nas relações sociais e estas concretizam-se em lugares específicos (CALLAI, 2000).

De acordo com a observação do Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar da EPOK, pudemos ter as informações de que a escola trabalha com pedagogia de projetos, resultando em aproximadamente dez projetos, realizados ao longo do ano letivo e destes projetos, o primeiro é o que está diretamente relacionado e explícito o conceito de Lugar.

O Projeto Ancestralidade, nos remete ao conceito geográfico Lugar e, ao conhecer esse projeto e outros através do PPP escolar e as informações divulgadas no site da Vila Esperança, as pesquisadoras ficaram instigadas em compreender como são trabalhados o conceito de Lugar e os demais conceitos geográficos, como são abordados e circunstâncias.

Os professores e professoras da EPOK atuam como coordenadores, coordenando atividades que constroem em conjunto com os alunos e alunas.

Neste sentido, buscando compreender a escola e como ela trabalha os conceitos geográficos, é necessário nos atentarmos a algumas informações sobre a escola e sobre a constituição do ensino de noções geográficas nos anos iniciais que será percorrido ao longo da exposição, desde os procedimentos metodológicos aos resultados finais deste artigo.

METODOLOGIA

Esta pesquisa configura-se com o tipo de pesquisa de Estudo de Caso, que de acordo com Lüdke e André (1986), busca retratar a realidade de forma completa, profunda, com variedades de fontes de informação, sendo analisados o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Escolar na visita realizada em 28 de maio de 2017, onde buscamos

identificar os referenciais das políticas educacionais instituídos neste modelo de ensino e escolar; participamos de uma palestra realizada na escola pela coordenadora pedagógica em 08 de novembro de 2017, onde nos foi apresentada a forma e a estrutura escolar. Foi realizada também entrevista semiestruturada no dia 01 de dezembro de 2017, onde permitiu o entrevistado discorrer sobre o tema baseado nas informações conhecidas, deixando exposto que busca ensinar de modo interdisciplinar e ao abordar os conteúdos e conhecimentos geográficos junto aos alunos e alunas, ele corrobora com o letramento científico geográfico.

RESULTADOS

Como resultado da pesquisa acreditamos que temos novos desafios pela frente, e um deles é o de buscar compreender como é realizado o ensino de Geografia e as noções geográficas na EPOK, tendo em vista, como observado pelo leitor ou leitora, que a Vila Esperança oferece uma variedade de possibilidades de espaço físico para trabalhar a aprendizagem dos alunos.

Foi possível compreendermos também, o quão desafiante é realizar a aula *in loco*, e como é de fundamental importância da autonomia do professor em sala de aula, como é bem colocado por Contreras (1999).

A autonomia do professor em sala de aula, como qualidade deliberativa da relação educativa, se constrói na dialética entre convicções pedagógicas e as possibilidades de realiza-las, de transformá-las nos eixos reais do transcurso e da relação de ensino. (CONTRERAS, 1999. p.197).

A escola demonstra, de acordo levantamento pelos documentos oficiais e entrevista ao professor e a coordenadora pedagógica, uma busca por corroborar na formação cidadã dos escolares, de modo crítico e que lhes permita serem cidadãos participantes na construção de seu conhecimento e em sua construção enquanto um cidadão consciente da realidade e que busca contribuir com a construção da sociedade brasileira considerando seus aspectos sociais e étnicos.

A escola ao proporcionar autonomia ao corpo docente e uma preocupação com a estrutura física escolar, possibilita aos mesmos desenvolverem metodologias de ensino que viabilizem uma melhor explanação de conteúdos inter-relacionando com a realidade dos alunos, permitindo aos escolares uma melhor compreensão da realidade ao qual estão inserindo e uma formação cidadã crítica. A construção do planejamento de aula ao ser realizado conjuntamente entre professores e coordenação pedagógica viabiliza a interdisciplinaridade necessária para o ensino dos anos iniciais e, por se tratar de um professor que é formado em uma área específica, que é o caso da geografia, aprofundar conceitos fundamentais para um letramento geográfico.

DISCUTINDO O LETRAMENTO, ALFABETIZAÇÃO E ENSINO DE GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS

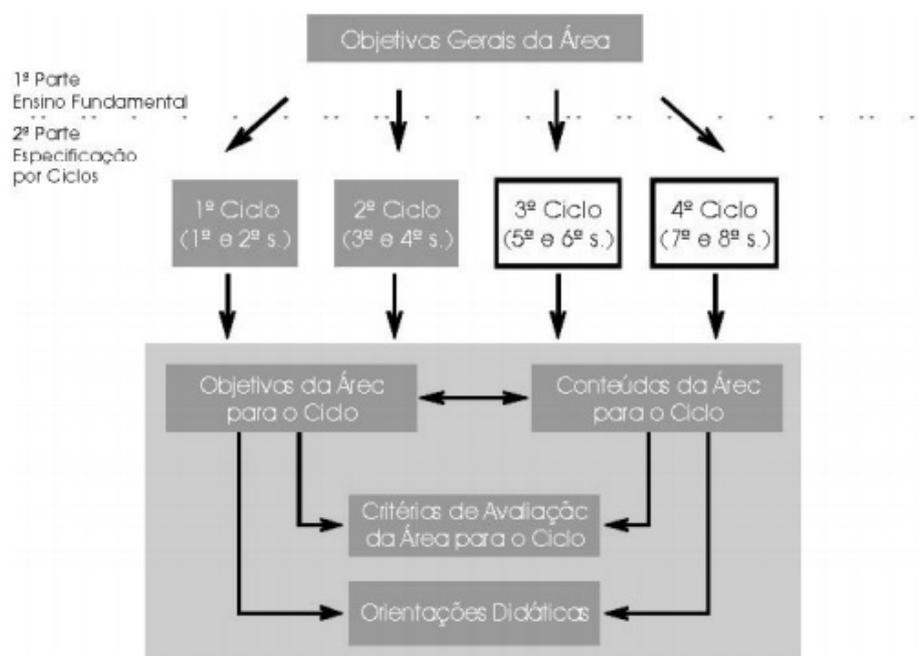
Para compreender a escola a qual realizamos a nossa pesquisa, é necessário ressaltar a diferença entre letramento e alfabetização. A alfabetização é a técnica adquirida e transmitida ao aluno para que este faça a junção das letras, reconhecer os sons de cada letra para aprender a ler e escrever. Alfabetizar é ensinar o código alfabético, letrar é familiarizar o aprendiz com os diversos usos sociais da leitura e escrita (CARVALHO 2012).

O fato de formar palavras e reconhecer sons, não significa necessariamente que o aluno e a aluna saibam ler e escrever. Já o letramento está associado a utilização social da escrita e da leitura. Deste modo, ele utiliza o conhecimento dos sons e das letras com um significado para entender as relações sociais estabelecidas, possibilitando deste modo, compreender o seu cotidiano e o mundo. O letramento não está dissociado da alfabetização, são coisas distintas, indissociáveis e complementares.

É importante ressaltar que, durante a fase dos Anos Iniciais, os escolares podem desenvolver o letramento e a alfabetização, permitindo adentrar no mundo do letramento científico e se apropriando de conhecimentos específicos da matéria.

Historicamente, o ensino de Geografia foi criado para fazer a manutenção de uma identidade nacional, tinha como objetivo a conservação de um poder territorial e regional. Guardada as devidas evoluções desta ciência e do ensino de Geografia, com o advento da Geografia Crítica da década de 1970 e 1980, a proposta da ciência geográfica foi alterada, como relata Richter (2014), a Geografia tinha como principal objetivo a construção de uma nova ciência considerando os contextos sócio-econômicos-políticos. Deste modo, fica explícita a busca pela mudança da ciência geográfica e no que diz respeito ao ensino de Geografia, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), cabe a esta ciência ser abordada com suas especificidades e categorias a partir da segunda fase do ensino fundamental, na primeira fase ela é trabalhada como noções geográficas, de acordo com a figura 1 que mostra os PCN'S.

Figura 1 – Estrutura dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental



Os quadrinhos não-sombreados correspondem aos itens que serão trabalhados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de quinta a oitava série.

Fonte: Brasil (1997), p.166.

Diante do exposto, o conhecimento específico é abordado no segundo ciclo do ensino fundamental, sendo trabalhado então, de um modo mais generalizado sem as especificidades de cada área por pedagogos, profissionais estes que trabalham as noções geográficas, História, Português, Matemática e Artes.

SOBRE O ESPAÇO ESCOLAR DA VILA ESPERANÇA

A Vila Esperança é um espaço de Educação, Cultura, Arte e Religiosidade que foi criado, segundo a coordenadora pedagógica, para atender uma demanda cultural e de aprendizagem através da cultura na Cidade de Goiás, e o objetivo da Vila, bem como da Escola, é trabalhar a aprendizagem através da vivência do sujeito, abordando sua formação identitária e, a partir dessa compreensão, os alunos interajam melhor entre eles, no espaço escolar e na realidade familiar e social que estão inseridos. O corpo docente e a estrutura administrativa escolar acreditam que a aprendizagem é construída na relação professor/aluno, sendo a escola um ambiente sociocultural, onde o aluno não é um mero expectador.

O aluno é respeitado enquanto sujeito da construção de seu próprio conhecimento, que contribui também com o do outro, sendo uma troca, uma construção contínua e recíproca. Todas as formas de aprendizagem são válidas, em especial, o aprender ao brincar, o que permite que a criança seja criança, não desconsiderando que todas as oportunidades

são possibilidades de adquirir, trocar e construir o conhecimento, dentro, fora da sala de aula e em todos os espaços possíveis, seja ele no ambiente escolar ou não.

A Vila tem como proposta educativa a valorização não apenas dos conhecimentos sistematizados pela ciência, mas também os populares, lugar onde há um respeito aos mestres e mestras de conhecimentos populares que têm espaço para repassar aos alunos.

Todas as atividades na Vila Cultural e na EPOK são realizadas em rodas, acreditam que através da roda é possível compreender e apreender o girar da roda; onde todas as pessoas têm o poder e o direito à fala, ninguém é mais importante do que o outro, a roda simplesmente gira e o diálogo flui, sai, e se concretiza. E é de fundamental importância o papel do educador como mediador, pois existem momentos que necessita de uma condução.

A Vila se mantém de projetos e doações. O maior e mais importante projeto da Vila, mas que tem como filosofia de transformação e contribuição para que de fato ocorra uma alteração na sociedade e o projeto EPOK, que tem o seu nome em homenagem ao povo africano trazido para o Brasil, cujo significado é Odé – caçador, Kayodê – Traz a fartura, alimento da alma, é um nome em Yorubá do povo da Nigéria.

O CONTEXTO DA CIDADE DE GOIÁS

No decorrer da pesquisa e por se tratar de uma pesquisa com cunho do ensino de Geografia, notamos a importância de dizer onde a escola está situada, considerando seus aspectos sociais, econômicos, cartográfico, religioso e histórico. Após explicar a motivação deste tópico contextualizamos a Cidade de Goiás com uma estimativa populacional até o ano de 2017 de 24.103 pessoas. A Cidade de Goiás foi capital do estado de Goiás, onde houve a transferência da Capital no ano de 1937 para Goiânia, com 142 Km de distância, atual Capital do estado de Goiás. Por seu conjunto arquitetônico, a cidade foi tombada como Patrimônio Histórico Nacional em 1978 e, em 12 de dezembro de 2001 foi reconhecida como Patrimônio Cultural da Humanidade pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO).

A religião predominante na cidade é o catolicismo, seguido pelo protestantismo. A cidade tem em seu histórico a colonização e o coronelismo, momento onde foi dizimada os povos ali existentes, os indígenas Goiá, povo este que originou o nome do estado e da cidade que anteriormente chamada de Vila Boa. A cidade tem em seu registro a escravidão, cuja construção da cidade foi realizada pelas mãos dos povos escravizados no período colonial e, conseqüentemente, a economia mantida pela exploração dos mesmos.

ESCOLA PLURICULTURAL ODÉ KAYODÊ – EPOK

Em uma das visitas³ de campo realizadas, cujo professor responsável, que é formado em geografia e por questões éticas será chamado de professor R, nos apontou algumas atividades desenvolvidas e como ele conduzia os conteúdos geográficos abordados em uma aula in loco. A escola é recortada pelo rio Vermelho, que, de acordo com o professor, possibilita uma análise quando o rio está cheio ou seja, quando ocorre uma alteração na paisagem que o mesmo proporciona, ele leva os alunos para a margem do rio, problematiza sobre a diferença na paisagem com o aumento da quantidade de água do rio, aborda sobre a bacia hidrográfica ao qual o rio pertence, sobre os aspectos biogeográficos, sobre o solo ali presente e as problemáticas acerca da ausência de água na cidade durante um longo período do ano, é problematizado então, sobre as agroempresas que fazem uso indiscriminado da água do rio Vermelho.

Durante o acompanhamento em uma das aulas de campo do professor R nas margens do rio Vermelho (curso d'água este que passa dentro da escola), foram abordados vários conteúdos, onde podemos destacar: paisagem, relevo, hidrografia e os aspectos biogeográficos, problematizando questões sociais relacionadas à ausência de água na Cidade de Goiás. Durante o processo de mediação didática do professor, destacamos que o mesmo o realiza, de acordo Cavalcanti (2013) por meio das fases de: problematização – sistematização – síntese, permite ao professor sistematizar os conteúdos e, ao permitir que os alunos construam junto, possibilita as operações mentais de conhecer, reconhecer, caracterizar, comparar, discriminar e por fim, permite aos alunos fazerem síntese de seus conhecimentos podendo expor de modo oral ou textual suas reflexões.

Há a problematização ao identificar os longos períodos sem água, ou seja, no cotidiano do aluno. Sistematiza ao abordar sobre a economia local, sobre as desigualdades na distribuição de água e alimento na cidade, no país e no mundo, aborda sobre os aspectos físico-químicos do solo, biogeográficos. E, sintetiza, ao refletir junto aos alunos sobre as temáticas abordadas e ao questionar aos alunos o que eles propõem como solução.

Buscando trabalhar a lógica da percepção da realidade ao qual os alunos estão inseridos, Libâneo (2004) aborda que o objetivo da escola é o ensino e aprendizagem dos alunos, onde as condições físicas e materiais são meios para se atingir esse objetivo, nesse contexto a Vila Esperança tem os seguintes espaços como propostas pedagógicas de ensino para aprendizagem: Quilombo, Praça Maria Fux, Jardim Violeta Parra, Portal da Escola, que representa Ofá, O Castelo, Rádio, Brinquedoteca, A Árvore, Praça do Tempo, Jardim das formas, Avenida das Américas, Teatro Arena, Circo, Sala Ayó e a Aldeia indígena Oca Porangá.

3 Entrevista realizada em 01/12/2017.

A Vila Esperança é um lugar que busca concretizar uma mudança de mundo através de uma educação baseada na cultura, no respeito e na construção cidadã de cada escolar, instigando-os a conhecerem suas histórias individuais e coletivas, ressaltando a importância da identidade na formação e construção da identidade brasileira.

A Casa onde a instituição funciona, proporciona a interpretação e sensação de que a escola é e pode ser parte do lar das crianças, ou que seja, um lar para as 46 crianças que ali são atendidas, crianças de 04 a 11 anos de idade, ou seja, parte da Educação Infantil até o 5º ano da primeira fase do Ensino Fundamental.

De acordo com os registros do PPP, a escola funciona pelo sistema seriado, no entanto, para abarcar a complexidade ali existente com a realização do ensino de acordo com a proposta escolar, o sistema de ciclo é o que melhor atende neste momento o público da escola.

Os espaços anteriormente descritos são utilizados em atividades de projetos que são desenvolvidas, isso, no que diz respeito às crianças menores, as maiores têm autonomia e liberdade de ir e vir o momento que quiserem, sem necessariamente estarem acompanhados de um educador.

Realizamos uma entrevista semiestruturada com o professor que é formado em Geografia e que está na escola há cerca de seis meses. Foi abordado o modo como as crianças fazem uso do espaço escolar, ou seja, seguindo a explanação de Santos (2011) sobre forma, função estrutura e processo, o uso da parte visível e ordenada por objetos, onde é, por exemplo o jardim das formas, que é utilizada para determinada função, utilizando da estrutura para o processo de ensino/aprendizagem.

O professor citou exemplos práticos de como aborda os conceitos geográficos com os alunos, informando a liberdade que tem enquanto docente para, ao aproveitar o espaço escolar, levar os escolares ao campo, possibilitando-os deste modo a ter o contato direto com aspectos físicos-naturais, permitindo ao professor abordar sobre os conceitos e conteúdos geográficos de um modo dinâmico e que as crianças compreendam observando e tirando suas próprias conclusões.

O docente explica que ele faz o planejamento diário, no entanto, com a autonomia enquanto professor, caso haja alguma ação de algum dos alunos ou episódio que o mesmo julgue importante o suficiente para interromper o planejamento e focar no episódio, ele tem toda a liberdade em fazê-lo, mas ressalta que somente em casos considerados de extrema necessidade para a sua ação enquanto provocador para o conhecimento e a construção cidadã dos alunos, por julgar que faz parte do processo de ensino e aprendizagem situações que por vezes ultrapassam o planejamento realizado previamente. O professor em entrevista citou um exemplo:

“Em uma aula, um aluno estava brincando e passou batom, outro coleguinha começou a chamar o aluno de mulherzinha, neste momento utilizei minha autonomia, parei o que estávamos fazendo e comecei a explicar para os alunos que batom é um

acessório que não necessariamente é utilizado apenas mulheres, citei situações em homens usam e abordei sobre a pluralidade de ser homem/mulher e a diversidade do ser humano” (Professor R. Entrevista cedida em 01/12/2018).

Para os professores da EPOK, ensinar precisa ter sentido e “Sentido” quer dizer “caminho não percorrido”, mas que se deseja percorrer, portanto, significa projeto, sonho, utopia. “Aprender e ensinar com sentido é aprender e ensinar com um sonho na mente”. (GADOTTI 2011).

Quando questionado se há dificuldade para executar esse modelo de ensino o material didático da escola ou a busca por recursos financeiros para a escola, nos é apontado que não vêm como “dificuldade” ou “problema”, mas como possibilidade e desafio para eles, como bem mencionado por Gadotti (2011, p.): “A nova pedagogia para da humanidade não é apenas uma pedagogia da resistência, mas, sobretudo, uma pedagogia da esperança e da possibilidade”.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 166p.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetizar e letrar: um diálogo entre a teoria e a prática**. 9º ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012.
- CONTRERAS, José. **Autonomia de professores**. São Paulo. Cortez, 2002.
- GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido**. 2.ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.
- GOMES, Horieste. **Caminhos para (re) construção do homem: vivência e reflexão de vida**. 2.ed. Goiânia: Ed. PUC–GO/Kelps, 2011.
- MENGA, Lüdke. ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU. 1986.
- RICHTER, D. **As mudanças no ensino de geografia para uma ação efetiva da cartografia escolar**. Revista GeoUECE – Programa de Pós-Graduação em Geografia da UECE Fortaleza/CE, v.3, nº4, p.217-237, jan./jun.2014. Disponível em: <http://seer.uece.br/geoeuce>
- SANTOS, Milton. **Espaço e Método**. 4.ed São Paulo: Nobel, 1997.
- THIESEN, Juares da Silva. **Geografia Escolar: dos Conceitos essenciais às formas de abordagem no ensino**. Geografia Ensino & Pesquisa, v.15, n.1, jan./abr.2011.

SITES CONSULTADOS:

- Goiás/GO. **História da Cidade de Goiás**. Disponível em: http://www.goiasgo.com.br/historia_de_goias.html#.WimeM0qnHIU.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010**.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010, Área territorial brasileira**. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais, Estimativas da população residente com data de referência 1o de julho de 2017**.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA: O ENSINO DO CLIMA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Izabelle de Cássia Chaves Galvão
Universidade Federal de Goiás – PPGE0
iza.chaves.93@gmail.com

Adriana Olívia Alves
Universidade Federal de Goiás
adrianaolivia.ufg@gmail.com

Malu Ítala Araújo Souza
Secretaria Municipal de Educação de Goiânia
maluitala_3@hotmail.com

Resumo: Este texto está direcionado à discussão em torno da formação de professores de Geografia, tendo como recorte, a reflexão em torno dos conteúdos de clima de Geografia na Educação Básica. Nosso objetivo está pautando em reforçar a importância dos conteúdos do clima no cotidiano de quem o ensina e o aprende, tendo como referência a categoria de lugar, pois, é nele em que o sujeito estabelece suas principais relações de pertencimento ao lugar ao qual pertencem. Nesse sentido, buscamos referências teóricas e metodológicas que subsidiem nossa discussão, para que seja possível pensarmos em maneiras de atribuir sentido e significado ao conteúdo de clima, partindo também nos questionamentos básicos e recorrentes dos escolares. Esperamos desta forma, refletir uma formação de professores de Geografia que, possa ser pensada no sentido de formar profissionais que considerem o lugar no qual os escolares estão inseridos, bem como, aproximem as temáticas do clima à realidade desses sujeitos no seu processo formativo escolar.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Ensino do conteúdo clima; Formação de professores; Lugar.

INTRODUÇÃO

A Geografia como disciplina escolar, proporciona o entendimento das dinâmicas sociais e suas formas de interações com o espaço. Neste contexto, as relações precisam ser analisadas e interrelacionadas para contribuir no processo de ensino e aprendizagem dos escolares.

Consideramos relevante no processo de ensino e aprendizagem, as questões sociais e a integração delas com as abordagens físicas (sociedade e natureza), pois, a partir dessa relação que o conhecimento é construído na vivência dos discentes seja considerado, no processo de ensino e aprendizagem, de forma que se torne interessante e significativo para o aluno.

A Geografia na Educação Básica tem o papel de possibilitar a compreensão do espaço geográfico pelos escolares. Uma vez que estes vivenciam e estão inseridos cotidianamente nesse espaço. Nesse sentido, acreditamos no processo de construção e reconstrução do raciocínio geográfico.

O clima aparece em distintos meios de informação do nosso cotidiano, mas, muitas vezes, pouco se aprende sobre o conteúdo em sala de aula, principalmente nessa fase. Nossa intenção é a de potencializar e subsidiar a discussão teórico-metodológica da temática, para que a mesma, conseqüentemente, chegue até o ambiente escolar por meio da formação inicial, continuada, projetos de intervenção e parcerias entre a universidade e a escola.

O presente trabalho tem como objetivo discutir e refletir sobre a formação de professores de Geografia, especificamente, no que se refere, a importância de se estudar e ensinar os conteúdos específicos desta ciência, tendo como referência o lugar de vivência dos sujeitos como ponto de partida, pois, essa categoria de análise permite a aproximação dos conteúdos à realidade dos escolares.

Nesse sentido, nos indagamos sobre, o que o professor de Geografia aprende, no que diz respeito aos conteúdos de clima, ou seja, quais são as suas referências teóricas conceituais e como ele as mobiliza para ensinar esse conteúdo.

METODOLOGIA

Para esse texto especificamente, foi realizado um levantamento de referenciais que subsidiassem a discussão do tema a ser discutido, sendo feita a coleta e busca em materiais impressos, livros, periódicos (tanto impressos como eletrônicos). Essa fase permite que se construa, um marco teórico para a pesquisa em desenvolvimento, traçando as linhas de pesquisa, abordagens e principais referenciais teóricos utilizados.

Nesse sentido, realizamos uma revisão bibliográfica sobre os seguintes temas; Formação de professores de Geografia, ensino de Geografia, formação inicial e continuada, categoria de lugar, climatologia e, ensino do conteúdo clima.

DISCUSSÕES

O Ensino de Geografia: A categoria de lugar aliada à compreensão do clima

Por muito tempo, o ensino de Geografia seguiu padrões e normativas de uma pedagogia de viés tradicional, por conta de suas heranças positivistas, na qual a dinâmica da aula estava baseada na descrição, classificação e quantificação das variadas situações, a fim de se compreender o mundo. Com isso, o ensino dos componentes físicos-naturais, tal qual como o clima, mantém esse caráter tradicional e positivista (PAULA e STEINKE, 2009).

Ao passo em que o ensino de Geografia sofreu modificações no que concerne sua postura teórica e metodológica, novas propostas surgiram, com a intenção de superar esse formato positivista, de forma que pudesse atribuir sentido e significado aos conteúdos para que os mesmos contribuíssem para a formação de um raciocínio espacial dos escolares e para a leitura de mundo dos mesmos.

Durante os anos de 1980, a ciência geográfica acompanhou junto aos movimentos políticos educacionais, as transformações ocorridas na educação “[...] de um ensino com base na Geografia Tradicional e que propuseram o ensino de uma Geografia Nova, com base em fundamentos críticos.” (CAVALCANTI, 1998. P 18).

Neste período, Cavalcanti (1998), destaca o crescimento expressivo na discussão sobre a Geografia e sua relevância para a sociedade em congressos da área, “[...] as discussões giravam em torno das condições do ensino de Geografia, das críticas referentes aos conteúdos veiculados por essa matéria e aos fundamentos da ciência geográfica.” (CAVALCANTI, 1998. p.19). A autora apresenta também, o acontecimento do 1º Encontro Nacional de Ensino de Geografia, o “Fala professor” em 1987, organizado AGB, eventos que resultaram no aumento de reflexões acerca do ensino de Geografia.

Diante do contexto apresentadas, precisamos também refletir sobre a formação de professores, uma vez que esta perpassa por distintos e variados aspectos que estão para além da formação formal.

O professor é um sujeito social, que carrega consigo múltiplas experiências, desde sua vida escolar onde já tinha uma concepção da profissão na escola (PIMENTA, 2002), onde o sujeito tem acesso aos conhecimentos elementares, que serão contrastados posteriormente, com os conhecimentos complexos e sistematizados da academia (RICHTER, 2013).

Sobre a construção da identidade docente e a formação inicial Khaoule e Souza (2013) destacam que:

A formação profissional é um processo contínuo. O ingresso do acadêmico na universidade é o primeiro passo da sua trajetória profissional. Esse momento específico da formação é especialmente importante. A formação inicial é apropriada para se desenvolver conhecimentos e valores formativos do ensino, via estudo do mundo e de si mesmo e do conhecimento acadêmico. (p.90)

No que se refere a formação de professores, o mesmo construirá seus conceitos e buscará maneiras de apresenta-los aos seus futuros alunos. Assim, “[...] O desafio, então posto aos cursos de formação inicial é o de colaborar no processo de passagem dos alunos de seu ver o professor como aluno ao ver-se como professor. Isto é, de construir a sua identidade de professor.” (PIMENTA, 2012 p. 21-22).

A construção dessa identidade como professor é que pode indicar como o mesmo mediará os conteúdos em sala de aula. Durante a formação, o professor tem acesso a

diversos conhecimentos e saberes. Sendo eles direcionadores para a sua prática posterior em sala de aula.

O processo de construção da identidade dos professores está presente na atividade docente como mediação, não só de conteúdo, professor e aluno, pois, como afirma Guimarães (2004), essa relação de mediação também ocorre entre a escola, a comunidade e a cultura de um determinado lugar. Relação essa, que reflete e contribui na construção de identidade do profissional.

Para além, cabe pensar nesse processo de construção de identidade, a importância também, de se criar uma atitude cotidiana e um ambiente didático, que propicie a leitura crítica da realidade, de forma que seja possível reconstruir processos a fim de atingir resultados específicos.

Além disso, o professor sofre influência de políticas públicas, orientações teóricas e metodológicas que repercutem sua prática, mas, a de se considerar que o professor tem sua autonomia como subsídio para o trabalho e que pode reorganizar suas atividades e aulas como considerar necessário. Para isso, pretendemos nesse texto, refletir sobre as formas de tornar o ensino do conteúdo de clima significativo por esses sujeitos, pensando o mesmo, a partir da categoria de lugar.

Sabemos que o ensino de Geografia está para além da reprodução de conceitos e conteúdos determinados. É preciso mediar o conhecimento geográfico, tendo em vista os conceitos prévios dos escolares e os conceitos científicos que serão construídos, para que possam compreender que a Geografia tem relevância e significado pra sua vida, em sua atuação cotidiana e formar cidadãos críticos e reflexivos.

Retomar essas discussões permite que nossa análise perpassa por essa preocupação da superação descritiva, de maneira que a ciência se consolida no campo das discussões teóricas e metodológicas, também possa contribuir no processo de construção de conhecimentos acerca dos conteúdos climáticos. O debate geográfico inserido no cotidiano de quem aprende e ensina Geografia, possibilita também a atribuição de sentido e significado ao que se aprende, o que torna essa ciência e seus conteúdos presentes em sua vida cotidiana.

Uma das atribuições do professor é, a apresentar para seus alunos as transformações ocorridas no mundo (sendo este integrado e dinâmico), de forma que se compreenda o presente e reflita sobre o futuro, ampliando sua perspectiva de espaço concebido.

Essas discussões, ao serem relacionadas ao cotidiano dos escolares, tendo como referência e ponto de partida, o categoria lugar, torna-se uma prerrogativa para atribuir significado aos conteúdos. Pois, é no lugar onde se desenvolve relações de identidade e pertencimento. O lugar aborda o que está presente no campo do vivido, nele concretiza-se as concepções do “[...] conhecido-reconhecido, isto é, é no lugar que se desenvolve a vida em todas as suas dimensões.” (CARLOS, 2007. p 20).

A categoria do lugar como referência pode contribuir durante a ação de ensino e aprendizagem, por ser nele onde escolares ampliam e vivenciam suas relações de identidade e pertencimento. Quando trabalhamos com o lugar possibilitamos aos estudantes refletirem sobre sua vida cotidiana, de forma que compreendam também as responsabilidades de se viver em sociedade. (CALLAI, 2009).

Desta forma, quando o sujeito compreende o lugar em que vive (tendo como referência a Geografia) ele atribui significado a ele. Logo, a Geografia precisa ser construída continuamente entre professores e escolares, que também tem muito a contribuir, uma vez que este conhece toda uma dinâmica que ocorre a sua volta em sua vida cotidiana.

O ENSINO DOS CONTEÚDOS DE CLIMA

O ensino de Geografia se faz existente no processo de formação de quem os aprende, neste sentido, o ensino de clima, como conteúdo da Geografia escolar está presente no dia-a-dia da sociedade e também do escolar, uma vez que as atividades cotidianas perpassam e se relacionam com as dinâmicas climáticas:

A importância da Climatologia no Ensino Fundamental vai além de puro conhecimento abstrato e é fundamental na formação de um cidadão crítico e ativamente participante na sociedade, pois os conceitos tratados pela Climatologia e inseridos na vida cotidiana dos estudantes são relevantes para explicação e a compreensão de fenômenos que atingem diretamente ou indiretamente sua vida. (STEINK, FERNANDES GOMES, 2011. p 2).

Ao considerar o clima como conteúdo relevante para os escolares, ressaltamos também, sua aplicabilidade na realidade desses sujeitos, o que torna o conteúdo significativo e presente para quem o aprende.

O conteúdo de clima também propicia o exercício da curiosidade nos escolares, incentivando o processo de ensino e aprendizagem por meio de muitas perguntas, que surgem ao longo do processo formativo, sobre os fenômenos que ocorrem no seu dia, como: *“Porquê o céu é azul?”* *“Porquê chove durante as férias?”*, *“De que são feitas as nuvens?”*, dentre outras questões que surgem a partir da observação cotidiana desses sujeitos.

Acreditamos que, a partir dessas questões podemos aproximar o conteúdo do clima da realidade dos escolares, pois a partir delas tentamos superar a memorização como única forma de aprender o conteúdo de clima.

Os escolares passam a ter seus primeiros confrontos entre conceitos cotidianos e científicos, este possui um desejo de compreender os elementos que fazem parte do seu cotidiano, pois, “[...] É um mundo curioso, que é reproduzido diariamente pela TV, jornais, rádio e leitura nos livros infantis, que primeiramente parece distante, mas que está cotidianamente em suas relações com o meio.” (ALVES e SOUZA, 2016. p 283).

Segundo Steink (2013) para se compreender o clima, precisamos entender também, os “controles físicos do clima” e os “fatores astronômicos” que atuando conjuntamente aos fatores terrestres, determinam, ao longo do tempo, distintas características climáticas. Esses fatores indicam e variam a quantidade, por exemplo, a radiação solar, que indica a quantidade de energia solar que chega a Terra e assim, determina a configuração das diferenças e variações climáticas.

Os fatores do clima, são agentes que condicionam os elementos do clima e a atuação de distintos fatores, condicionam alterações no tempo e espaço, a partir dos elementos. Os elementos do clima são variáveis que atuam mais precisamente no tempo atmosférico, causando alterações mais perceptíveis ao longo do dia.

Existem ainda, distinções entre a meteorologia e a climatologia, na qual a primeira é a ciência da atmosfera e seus fenômenos (atuação na previsão do tempo), e a segunda, o estudo geográfico dos climas presentes no globo terrestre. (STEINK, 2013).

O clima é relevante no cotidiano e principalmente nas questões ambientais, uma vez que, os processos atmosféricos podem intervir nos demais, por isso não podemos deixar de destacar a importância dos outros componentes físico-naturais que estão postos, ao analisar o clima. (FERRETI, 2012). Destacamos que, os conteúdos relacionados ao clima, atuam, do ponto de vista lúdico nas observações do tempo no cotidiano dos escolares, e estão em constante presença no ambiente de vivência deles.

Para pensar sobre o ensino do conteúdo do clima na Educação Básica, partimos do pressuposto de se considerar o lugar. Mas também, precisamos ponderar essa análise, para que não seja mais um modo de reproduzir empiria no campo de conhecimento e atuação da Geografia escolar, de forma que a mesma supere essa visão de ciência mnemônica.

Desta forma, o ensino do clima, tendo como referência a categoria de lugar pode contribuir no processo de ensino aprendizagem dos escolares, desde que, possamos discorrer sobre dados e resultados, mas também refletir sobre o processo que levou a ocorrência de determinado fenômeno. A fim de, tentar superar o ensino dos conteúdos geográficos de forma unicamente empírica.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Diante do exposto, acreditamos que, possibilitar aos escolares reconhecer o lugar onde se relacionam, convivem e crescem, são subsídios para o ensino do clima, tendo como referência o lugar.

As discussões sobre o clima são recorrentes no cotidiano, de forma que, expomos ao longo do texto, porém, essas discussões não chegam até a sala de aula, pois, os professores “evitam” o conteúdo, por acreditarem que seja um desafio ensiná-lo, devido às objeções advindas da formação e a gama de conceitos que o compõe. Trabalhar o

conteúdo tendo como referência o lugar pode contribuir no processo de ensino aprendizagem. De maneira que, o conteúdo estará diretamente relacionado ao cotidiano do escolar.

Acreditamos que nós professores e pesquisadores precisamos analisar como se constituem as características de um dado lugar, para que ao ensinar os conteúdos geográficos, de forma que os mesmos sejam passíveis de entendimento a quem o aprende, a fim de que o escolar aprenda um conteúdo “útil” para sua vida cotidiana.

REFERÊNCIAS

ALVES, Adriana O. SOUZA, Malu I. **A GEOGRAFIA NOS ANOS INICIAIS: a leitura integrada da paisagem para a construção de conceitos dos conteúdos relevo-solo-rocha.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, Campinas, v. 5, n. 10, 2015. p. 277-299.

CALLAI, H.C. O lugar e o Ensino – aprendizagem da Geografia. In: PEREIRA, M.G.(orgs). **La espesuradel lugar: reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo.** Santiago: Universidad Academia, 2009. p 198-217.

CALLAI, H.C. **A formação do profissional da geografia – o professor.** Ijuí. Editora Unijui.2013.

CARLOS, A.F. **O lugar no/do mundo.** São Paulo: Labur, 2007. p. 17-26.

CAVALCANTI. L. de S.. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** Campinas – SP: Papyrus, 1998.

FERRETI, E. **Geografia em ação: práticas em climatologia.** 2 ed. Curitiba: Ayamará, 2012.

GUIMARÃES. V.S. **Formação de professores: saberes, identidade, e profissão.** São Paulo: Papyrus, 2004.

KHAOULE, Anna Maria Kovacs. SOUZA, Vanilton Camilo de. **Desafios atuais em relação à formação do professor de Geografia.** In: SILVA, Eunice Isaias da. PIRES, Lucineide Mendes (org). Desafios da didática em Geografia. Goiânia: Ed da PUC Goiás. 2013. P 87 – 105.

PAULA, D.O. de; STEINKE, E. T. **Elaboração de material didático de climatologia em multimídia para o Ensino Fundamental.** In: 12º Encuentro de Geógrafos da America Latina, Montevideu, 2009. Anais do 12º Encuentro de Geógrafos da America Latina.

PIMENTA, Selma Garrido, (org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente.** São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma G.; LIMA, Maria S. L. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2012.

RICHER, Denis. **Os desafios da formação do professor de geografia: o estágio supervisionado e sua articulação com a escola.** In SILVA, Eunice Isaias da e PIRES, Lucineide Mendes (organizadoras). Desafios da didática de geografia. Goiânia: Ed da PUC Goiás: 2013.

STEINK, Ercília. FERNANDES GOMES, Karina. **Instrumentação para o Ensino de Temas em Climatologia com Material Multimídia.** Revista Didáticas Específicas Nº5. 2011.

STEINK, E. **Climatologia Fácil.** São Paulo: Oficina de Textos, 2012.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

O CERRADO COMO CONTEÚDO DA GEOGRAFIA ESCOLAR

Daiane Dizielle Meireles Soares

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Vinculada ao NEPSA/CNPq-UFG
daianeconsultorasgi@gmail.com

Kaio Lucas Brito de Amorim

Graduando em Geografia na Universidade Federal de Goiás/GOiânia.
kaiolucasbrito@hotmail.com

Idelvone Mendes Ferreira

Professor do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão. Coordenador do NEPSA/CNPq-UFG
idelvoneufg@gmail.com

Resumo: No que tange ao ensino, objetivando o aprendizado das disciplinas escolares, inúmeros são os conteúdos e formas desenvolvidas para obtenção do ensino e da aprendizagem satisfatórios. Em conjunto com isso, surgem os desafios que o profissional docente enfrenta, tanto em sala de aula, quanto em atividades ao ar livre. Como uma forma de orientar a seleção dos conteúdos escolares a serem ensinados na educação básica foram criados dois documentos: a *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) e os *Currículos Referências*, também utilizados para uniformizar e padronizar os conteúdos abordados em diversas séries e anos escolares, conforme o nível de ensino em que os alunos estão inseridos. Em Goiás utiliza-se o *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás* (CRREEG), uma proposta curricular para o ensino dos conteúdos escolares em diversas áreas do saber. Este documento agrupa os conteúdos escolares e também apresenta metodologias e objetivos que se espera alcançar durante o ensino.

Palavras-chave: Geografia. Ensino. Práticas de Ensino.

INTRODUÇÃO

Neste artigo, objetivamos responder a alguns questionamentos pertinentes ao ensino do bioma Cerrado na Geografia escolar, quais sejam: Como o bioma Cerrado é apresentado nos Currículos Referências e na BNCC? Quais as principais especificidades indicadas para serem utilizadas em sala de aula pelo docente? currículos levam em consideração a percepção dos alunos sobre a realidade da vegetação de seu estado local?

Já para início, como pré-respostas de algumas destas indagações, nos deparamos com a fala de Callai (2005, p. 241):

Ao ler o espaço, desencadeia-se o processo de conhecimento da realidade que é vivida cotidianamente. Constrói-se o conceito, que é uma abstração da

realidade, formado a partir da realidade em si, a partir da compreensão do lugar concreto, de onde se extraem elementos para pensar o mundo (ao construir a nossa história e o nosso espaço). Nesse caminho, ao observar o lugar específico e confrontá-lo com outros lugares, tem início um processo de abstração que se assenta entre o real aparente, visível, perceptível e o concreto pensado na elaboração do que está sendo vivido.

Neste sentido, a autora defende que seja trabalhado com os alunos o conceito de lugar para que os mesmos compreendam a realidade em que estão inseridos. Mas, não se trata apenas das relações sociais impalpáveis, às vezes, imperceptíveis, mas também das palpáveis que podem ser vislumbradas pelo olhar curioso e criterioso dos alunos. Desta feita, deve sim ser desenvolvido desde as séries iniciais o conceito de lugar para que a criança forme em si, a noção de pertencimento a determinada região, local, lugar.

A partir deste reconhecimento pessoal da criança saberá identificar os elementos que compõem sua realidade cotidiana, sua paisagem vivida, sua história de formação enquanto sujeito social. Mas, para que isso ocorra, é necessário que seja apresentado a elas este conhecimento mais específico sobre os elementos que a rodeiam. Para a região Centro-Oeste o Cerrado é o principal bioma, é nele que a maioria destas crianças estão inseridas. Neste caso específico de recorte espacial, a vivência destes alunos se inicia nos lugares da cidade por onde passam cotidianamente. É no espaço onde a vida se desenvolve e se constitui e as experiências acontecem.

O BIOMA CERRADO E SUAS CARACTERÍSTICAS FITOFISIONÔMICAS

Sabe-se que o Brasil possui uma biodiversidade extraordinária, sendo esta cobrada internacionalmente. Nela se encontram vários tipos de espécies endêmicas. Com a finalidade também de se estudar e apreciar as características naturais, físicas, econômicas e sociais do Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 1970, realizou as divisões regionais. Estas divisões deram origem às macrorregiões *Norte, Sul, Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste*, permitindo-nos o estudo de critérios e características geográficas com maior objetividade. Os biomas são de extrema importância em um território, portanto, devem ser estudados e apresentados à população das cidades, estados, micro e macro regiões.

Cada uma das regiões nacionais apresenta uma tipicidade própria composta por suas características endêmicas. Segundo Aziz Ab'Sáber (2003), essas propriedades podem ser explicadas devido aos seus Domínios Morfoclimáticos e Fitogeográficos, pois, é nestes conjuntos de especificidades que tudo se organiza e se desenvolve. O autor explica que:

[...] entendemos por domínio morfoclimático e fitogeográfico um conjunto espacial de certa ordem de grandeza territorial – de centenas de milhares a milhões de

quilômetros quadrados de área – onde haja um esquema coerente de feições de relevo, tipos de solos, formas de vegetação e condições climático– hidrológicas. Tais domínios espaciais, de feições paisagísticas e ecológicas *integradas*, ocorrem em uma espécie de área principal de certa dimensão e arranjo, em que as condições fisiográficas e biogeográficas formam um complexo relativamente homogêneo e extensivo. (AB'SÁBER, 2003, p. 11-12).

A partir dessa estruturação possibilitada pela por meio da organização que a própria natureza faz a milhares e milhões de anos, surgem o que chamamos de biomas, ou domínios; estas terminologias ou nomenclaturas perpassa por um debate contemporâneo sobre qual é a mais correta. Fato é que, cada pesquisador possui sua personalidade e suas formas de interpretação, portanto, fica a critério do pesquisador a forma eou nomenclatura que se deseja utilizar. Portanto, para que se apresentem os biomas ou domínios é necessária uma explicação sobre o que eles representam, comportam e qual a sua contribuição, além de sua finalidade para o ambiente físico-social.

O termo bioma nada mais é do que um conjunto de seres vivos agrupados que formam um ecossistema, nele pode haver fauna e flora enormemente diversificada. No território brasileiro há seis tipos de biomas, cada qual com sua especificidade, eles são: Amazônia, Cerrado, Mata-Atlântica, Caatinga, Pampa e Pantanal. O maior e mais completo de todos é a Amazônia, com aproximados 4.196.943 km², ocupando em média 50% do território nacional contemplando estados como Acre, Amapá, Amazonas, Pará, Roraima, Rondônia (98,8%), parte de Mato Grosso (54%), Maranhão (34%) e Tocantins (9%). Em dados obtidos no sítio do Ministério do Meio Ambiente, este bioma principal apresenta características como:

O bioma Amazônia é marcado pela bacia amazônica, que escoar 20% do volume de água doce do mundo. No território brasileiro, encontram-se 60% da bacia, que ocupa 40% da América do Sul e 5% da superfície da Terra, com uma área de aproximadamente 6,5 milhões de quilômetros quadrados. A vegetação característica é de árvores altas. Nas planícies que acompanham o Rio Amazonas e seus afluentes, encontram-se as matas de várzeas (periodicamente inundadas) e as matas de igapó (permanentemente inundadas). Estima-se que esse bioma abrigue mais da metade de todas as espécies vivas do Brasil.

Posterior a este bioma, o segundo maior em extensão territorial é o Cerrado, composto por árvores de troncos retorcidos e folhas de aspecto coriáceo, este bioma representa e comporta boa parte da região central brasileira. O Cerrado possui cerca de 2.036.448 km², abrangendo o Distrito Federal, Goiás (97%), Tocantins (91%), Maranhão (65%), Mato Grosso do Sul (61%) e Minas Gerais (57%), participando com menor evidência em seis estados. Ainda utilizando as informações obtidas no sítio do Ministério do Meio Ambiente, o Cerrado possui importantes reservas hídricas que são as nascentes de três importantes bacias hidrográficas da América do Sul: Amazônica/Tocantins, São Francisco e da Prata.

No que tange ao Cerrado, faz-se necessário explicar e apresentar sua nomenclatura e características fitofisionômicas. Como aborda Chaveiro e Castilho (2007, p. 3):

[...] o cerrado, além de Bioma, é também ecossistema. E pode ser considerado também como *Domínio*. Na extensa área onde há o predomínio de formações desse bioma, o denominamos de Domínio de Cerrado. Mas não se pode confundir esse termo com Bioma. Isso pode ser resolvido da seguinte maneira: no Domínio do Cerrado o Bioma predominante é o Cerrado, mas neste Domínio também pode haver ecossistemas típicos de outros Biomas.

Dada a explicação de como também pode se apresentar o Cerrado, a sua fisionomia não pode se abster de uma explicação, pois a mesma inclui especificidades endêmicas comportando subdivisões por meio de suas características físicas. Suas características foram distribuídas em três grandes formações divididas em onze partes após estudos realizados por Ribeiro e Walter, dois importantes pesquisadores nacionais. Estas formações variam entre áreas extremamente fechadas e outras com vegetação arbórea bastante expressiva. Tais características são representadas e especificadas de forma objetiva na obra de Ferreira (s/d, p. 14):

[...] quanto à fisionomia do Cerrado, é a realizada por Ribeiro e Walter (1998, p. 104 -152), na qual são descritas três formações, divididas em onze tipos fitofisionômicos gerais, enquadrados em Formações Florestais (Mata Ciliar, Mata de Galeria, Mata Seca e Cerradão), Savânicas, [apesar de discordarmos deste termo], (Cerrado sentido restrito, Parque de Cerrado, Palmeiral e Vereda) e Campestres (Campo Sujo, Campo Rupestre e Campo Limpo), muitos desses tipos fitofisionômicos apresentando subtipos com especificidades, que merecem estudos mais aprofundados [...]

As fisionomias do Cerrado variam desde paisagens compostas por densas áreas de vegetação abrangente, até conjuntos mais arejados devido à disposição de suas espécies arbóreas. Compõem também o Cerrado os fenômenos climáticos endêmicos deste bioma e há duas estações bem definidas, sendo uma extremamente seca e outra chuvosa. Assim, torna-se necessária uma explicação física e teórica sobre o que é o Cerrado, que agrupa parte significativa do território nacional, e é por vezes conhecido por algumas características de vegetação pobre de beleza, mas profundamente rico em diversidade de formas, cheiros, funções e, porque não dizer, forte em termo de resistência.

Para que estes estudos, pesquisas e propriedades do Cerrado sejam conhecidos por toda população nacional, é necessário que este conteúdo seja apresentado e desenvolvido nos anos iniciais escolares. Na educação nacional brasileira há um processo de busca pela inovação do ensino por meio da criação de novas técnicas e meios para se apresentar diversos conteúdos. Tais formas e conteúdos são apresentados nos Currículos Referências ou Bases de Referências de ensino no Brasil, ferramentas a serem utilizadas para aplicação dos conteúdos.

De acordo com Rama e Vergueiro (2004, p. 87): “Há alguns anos, o ensino de Geografia passa por um processo de renovação, que resgatou a importância da leitura do mundo a partir da leitura da paisagem, a qual é entendida como o aspecto visível do espaço geográfico.” Este processo de renovação do ensino é apresentado na obra dos citados autores como sendo um divisor de águas em que se pode ensinar por meio de novas tecnologias no ensino, em conjunto com a utilização de quadrinhos, tiras e cartuns para o ensino de Geografia. Estas formas, tecnologias e linguagens são demonstradas em forma de imagens paisagísticas aos alunos através do conhecimento da realidade e do ambiente em que estão inseridos. Para o próximo segmento deste artigo, apresentaremos como o Cerrado se apresenta inserido no ensino por meio da análise de dois currículos conhecidos como *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* e *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (CRREEG)*.

O CERRADO NA GEOGRAFIA ESCOLAR DA BNCC E CURRÍCULO DE REFERÊNCIA DO ESTADO DE GOIÁS

O ensino constantemente tem passado por inovações, com o propósito de adquirir novas roupagens sedutoras que o tornem mais atrativo. Sabemos que o desinteresse dos alunos tem aumentado extraordinariamente, os meios tecnológicos advindos da Globalização se constituem como um impasse para alguns docentes. Com isso, faz-se necessária a criação de meios e métodos atuais para o ensino como forma atrativa de mediar o aprendizado. Pois bem, um destes meios foi a padronização dos conteúdos por intermédio dos Currículos Referências que, em muitos casos, devem ser seguidos à risca, por assim dizer. Em alguns destes currículos é possível encontrar formas, meios e técnicas para se desenvolver os planos de aula e até mesmo como se trabalhar, desenvolver em sala os conteúdos curriculares.

Nesta parte do artigo, abordaremos análises realizadas na *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)* e *Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás (CRREEG)*, sendo um de amplitude nacional e o outro regional, abrangendo todo o estado de Goiás. Inicialmente, analisaremos em ambos como o conteúdo sobre o Domínio/Bioma Cerrado é abordado e possivelmente desenvolvido na Geografia escolar a partir das séries iniciais. Analisamos concomitantemente os currículos de modo a observar se o referido conteúdo foi apresentado de forma objetiva e concreta, evidenciando se a conceituação se mostrava fidedigna aos termos acadêmicos e científicos.

Os elementos que compõem as bases de ensino em conjunto dos conteúdos ali apresentados são escolhidos a partir de uma seleção criteriosa. Tais elementos possuem uma função de tornar o aluno um sujeito social crítico e possuidor de conhecimentos variados a respeito de inúmeros conteúdos. Nestes documentos utilizados pelas Secretarias de Educação Estaduais e também pelo Governo Federal, notamos certa preocupação com relação ao desenvolvimento das habilidades intelectuais dos alunos. Para que se obtenha estes resultados satisfatórios e significativos quanto ao desenvolvimento dos alunos, diversos profissionais da docência levam em consideração, não apenas apresentar conteúdos de várias áreas do saber, como Geografia, Português, Ciências, Matemática, entre outras. Deve-se utilizar também o cotidiano em que os alunos estão inseridos. Segundo Oliveira (2015, p.28): “O desenvolvimento do raciocínio geográfico, do pensamento espacial, por meio do uso dos conceitos científicos básicos da Geografia correlacionados com os conceitos da vida cotidiana em situação de ensino escolar, é o foco do ensino da Geografia[...].”

Estes conceitos, para se tornarem acessíveis aos alunos, devem ser apresentados em unicidade aos fatos do cotidiano, assim, para se ensinar sobre economia baseia-se no produto principal, para falar sobre paisagem, relevo, vegetação, aborda-se os elementos naturais, os domínios, biomas da região estudada entre outros. Porém, nos Currículos estes conteúdos não se apresentam como deveriam, nem são desenvolvidos como se espera. Vejamos como o Cerrado é apresentado na Figura 1 – *BNCC* e na Figura 2 -*CRREEG*.
Natureza, ambiente e qualidade de vida.
Estrutura da BNCC. Fonte: Ministério da Educação p. 336.

Podemos notar nesta parte do 7º ano que a *BNCC* apresenta os conteúdos dispostos por dois eixos principais, que são: Unidades Temáticas e Objetos de Conhecimento. Em cada um destes estão os conteúdos e em qual âmbito se encaixam, ou seja, o docente deve trabalhar o macro em escala total e o micro que foi subdividido. Também na *BNCC* não se apresenta em qual período, bimestre ou semestre deve-se desenvolver estes conteúdos com os alunos. Outra especificação apresentada neste currículo é reduzida a uma espécie de demonstrativo presente na p. 339.

Na imagem acima o conteúdo biomas se apresenta agrupado como sendo características físico-naturais das cinco regiões brasileiras. Na Figura 3, o *CRREEG* para o 6º ano se estrutura de forma que se têm as expectativas de aprendizagem, eixos temáticos e conteúdos, onde se encaixam e em qual período deve-se desenvolver determinados assuntos com os alunos.

Nesta etapa do *CRREEG*, é onde se inicia a construção para que seja desenvolvido de forma mais específica o conteúdo sobre os biomas. Aqui eles se apresentam no 3º bimestre juntamente com o ensino de: Clima, Relevo, Solo, Hidrografia do Brasil e Vegetação. Todo o decorrer do ano letivo é disposto em forma de bimestres, em que estão inseridos, e porque não dizer, determinados os conteúdos a serem trabalhados e as expectativas de alcance destes. Aqui são dispostos de forma a um complementar o outro, permitindo assim certa sequência no ensino, como uma colcha de retalho que vai sendo costurada com a finalidade do aprendizado do aluno, assim é o Currículo Referência de Goiás.

A partir deste início sobre as características físicas das regiões brasileiras que é dado no 6º ano o conteúdo sobre Cerrado e outros biomas é disposto da seguinte forma no 7º ano:

- Relacionar causas e conseqüências da degradação dos ecossistemas brasileiros e refletir sobre as alterações no cerrado goiano.

Conteúdos *CRREEG*. Fonte: Secretaria de Estado da Educação Goiás p. 201

Os conteúdos sobre biomas, domínios morfoclimáticos, seus completos e especificidades se apresentam de forma significativa somente no 7º ano. Tanto na *BNCC* quanto no *CRREEG* o Cerrado se apresenta de forma modesta, sempre acompanhado de outros elementos físicos. No Currículo Referência de Goiás, a única vez que o Cerrado é citado

no quadro de disposições é de forma a relacioná-lo com processos de degradação dos ecossistemas brasileiros. Assim sendo, o bioma principal da Região Centro-Oeste nem mesmo em seu documento regional é abordado com a importância que merece de modo a ser considerado como patrimônio regional a ser valorizado.

Sabemos que um povo é constituído por sua história e todos os elementos que o permeiam, sejam estes atributos físicos ou sociais. Deve-se, portanto, haver uma política criteriosa no desenvolvimento dos documentos citados no corpo deste artigo. É necessário que os alunos aprendam o todo, mas também a parte, em um processo de escala que aborde todo o território nacional e suas especificidades e critérios únicos, mas, também, que as partes sejam inclusas com a devida importância e contribuição que cada uma possui e aborda.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após criteriosos levantamentos bibliográficos e presença nos debates de diversas disciplinas da graduação em busca de um aprendizado significativo, concluímos que o ensino escolar, ainda, tendo como base os currículos nacional e regional, não aborda e nem mesmo contempla todas as especificidades nacionais. Deveria haver uma estruturação e uma política de interação com a sociedade que promove a vida em toda esta vastidão que é chamada Brasil. A partir do momento em que houver uma unificação entre estudiosos e pesquisadores que desenvolvem, escrevem e pensam estes *currículos* e a população e também a interação destes conhecimentos, estes currículos que são utilizados no ensino se tornarão democráticos.

É necessário que seja levado em consideração cada especificidade de cada uma das cinco regiões nacionais brasileiras. Deve-se levar em consideração o estudo realizado pelo *IBGE* para *dividir* o território brasileiro agrupando suas características e especificidades únicas. É necessário que os conteúdos sejam abordados levando em conta o aprendizado dos alunos, mas também a vivência de cada um. O Cerrado, por exemplo, aqui para a região Centro-Oeste, deveria ser mais apresentado a nível regional e nacional de forma que fosse contemplada sua importância como um todo. Faz-se necessário (re) pensar e (re)organizar tais documentos com a finalidade de equipar todas as áreas regionais do País.

REFERÊNCIAS

AB'SÁBER, A. N. **Os domínios de natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. <Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acesso em: maio, 2017.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. **O Bioma Cerrado**.<Disponível em: <http://www.mma.gov.br/biomas/cerrado>> Acesso em: maio, 2017.

CALLAI, H. C. 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>> Acesso em: maio, 2017.

CHAVEIRO, E. F.; CASTILHO, D. Cerrado: patrimônio genético, cultural e simbólico. In: **Revista Mirante**, UEG, vol. 2, n.1, Pires do Rio/GO, 2007.

FERREIRA, I. M. **Bioma Cerrado**: um estudo das paisagens do Cerrado. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, área de concentração em Organização do Espaço, UNESP, Campus de Rio Claro (SP), s/d.

GOIÁS. Secretaria de Estado da Educação. **Currículo Referência da Rede Estadual de Educação de Goiás**. Goiânia, 2012.

OLIVEIRA, K. A. T. **Pensamento teórico-conceitual docente sobre a geografia escolar**: evidências da atuação de professores de geografia na educação básica em Goiânia/GO. (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Estudos SócioAmbientais, UFG, Goiânia (GO), 2015.

RAMA, A; VERGUEIRO. W. (Orgs.). **Como usar as Histórias em quadrinhos na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2004.

A CIDADANIA COMO PRÁTICA EDUCATIVA NO PIBID DE GEOGRAFIA

Carolina Machado Rocha Busch Pereira

Universidade Federal do Tocantins

carolinamachado@uft.edu.br

Resumo: O presente trabalho tem por objetivo divulgar as ações desenvolvidas pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência – PIBID da Universidade Federal do Tocantins especificamente as ações do subprojeto de Licenciatura em Geografia no campus de Porto Nacional e suas contribuições na prática educativa de oficinas direcionadas ao exercício da cidadania dos alunos do ensino fundamental. Apresenta-se para além das atividades realizadas reflexão sobre a formação docente a partir das iniciativas propostas e desenvolvidas pelo Programa que promoveram espaços para reflexão sobre o currículo do ensino de Geografia na educação básica. Considerando a finalização do PIBID o trabalho apresenta os resultados alcançados tanto na formação docente como também na relação da Universidade com a escola.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Formação de Professores, PIBID.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) se destacou nas graduações de licenciatura no Brasil de maneira geral com um relevante potencial extracurricular na formação dos estudantes, pois visava inserir os futuros professores na rede pública de ensino para o desenvolvimento de atividades didático-pedagógicas. Considerando o contexto de finalização do Programa este trabalho apresenta algumas considerações sobre a inserção do acadêmico em formação, no contexto escolar através do PIBID Geografia desenvolvido na Universidade Federal do Tocantins campus Porto Nacional, no tocante ao desenvolvimento de atividades que envolvem questões de ensino aprendizagem e permitem refletir sobre políticas curriculares e formação docente.

O uso de atividades práticas no ensino não é recente, percebendo-se, porém, grande variação no modo de fazê-lo nas diferentes tendências e movimentos dos últimos anos. Foi a partir do século XX, que as atividades práticas foram separadas das demonstrações do professor (BARRETO FILHO, 2002 *apud* QUEVEDO JESUS et.al., 2002).

Entre as principais funções das aulas práticas estão o estímulo a curiosidade científica de alunos de diferentes níveis de escolaridade, o envolvimento em investigações científicas e o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas. Além disso, somente nas aulas práticas os alunos enfrentam os resultados não previstos, cuja interpretação desafia sua imaginação e raciocínio.

Embora a importância das aulas práticas seja amplamente reconhecida, de forma geral constituem-se numa pequena parcela dos programas das disciplinas escolares.

Considerando a importância das aulas práticas para o processo de ensino e aprendizagem este trabalho tem como objetivo apresentar a experiência do PIBID que é norteada desde o planejamento até a execução das atividades, pelo princípio de aulas práticas, uma vez que se concebe a experiência PIBID como oportunidade para integrar conteúdos inerentes a área de Geografia com metodologias ativas e propostas problematizadas que permitam trabalhar com diferentes linguagens.

O trabalho desenvolvido pelo projeto de Geografia teve como tema gerador “O ensino de Geografia e a prática da cidadania”. No último ano de atividades do PIBID (2017) foram realizadas 3 oficinas com os alunos do ensino fundamental II no período vespertino, no contra turno de aulas dos alunos. E após as atividades na escola foi realizado um trabalho de campo pela cidade de Porto Nacional.

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS PARA O DEBATE GEOGRÁFICO SOBRE O ENSINO E A CIDADANIA

Para compreensão do mundo globalizado, da realidade vivida e percebida frente as desigualdades e outras perversidades, a cidadania se apresenta como um amálgama destas questões, pois permite trabalhar as inter-relações necessárias para a compreensão das questões contemporâneas e afetas a vida cotidiana.

O desafio inicial do Projeto e do planejamento das atividades foi escolher uma temática que envolvesse questões atuais e pertinentes a realidade dos alunos e da escola e ao mesmo tempo promovesse espaço para reflexão sobre a leitura geográfica do presente que julgamos tarefa inerente da Geografia. Ou seja, primamos por um trabalho que fosse uma atividade capaz de contribuir para o a formação dos alunos e também incluísse temas e questões geográficas próprias do presente a partir da escala local – um olhar para o mundo e para as questões globais, a partir do lugar de vivencia dos alunos.

A problemática colocada para a ação do projeto partiu da seguinte indagação: Como podemos pensar a cidadania no Brasil, no estado do Tocantins, na cidade de Porto Nacional ou mesmo no bairro em que vivemos, sem compreender que as práticas espaciais e a relação da vida passa indiscutivelmente pela formação da cidadania, que se dá através de um ensino de qualidade? Com isso partimos de um ponto comum que foi a preocupação em promover uma leitura geográfica do presente compromissada com as questões intrínsecas à cidadania.

A partir da problemática exposta fomos percorrendo as leituras que fundamentaram a prática dos alunos, visto que a revisão de literatura sobre o ensino de geografia e a relação do ensino sobre a cidade e as práticas cidadãs proporcionaram embasamento para preparar as atividades das oficinas.

Para Cavalcanti (2002, p.12) “o ensino é um processo que contém componentes fundamentais e entre eles há de se destacar os objetivos, os conteúdos e métodos”. A importância da aula prática é colocar em movimento o que foi visto na teoria, onde o professor terá seus objetivos traçados sobre o que ele almeja alcançar, um conteúdo a ser ensinado e seu próprio método a ser utilizado, pois cada professor tem um método para explicar o mesmo conteúdo. O conteúdo pode ser explicado na teoria e depois visto na prática através de um trabalho de campo.

Em suas atividades diárias, alunos e professores constroem práticas educativas inerentes ao ensino de Geografia, uma vez que ao circularem, brincarem, trabalharem pela cidade, pelos bairros, constroem lugares, produzem espaço, delimitam seus territórios: vão formando, assim, espacialidades cotidianas em seu mundo vivido e vão contribuindo para a produção de espaços geográficos mais amplos. Ao construir Geografia, eles também constroem conhecimentos sobre o que produzem que são conhecimentos geográficos. Então, ao lidar com as coisas, fatos, processos na prática social cotidiana, os indivíduos vão construindo e reconstruindo uma Geografia e um conhecimento dessa Geografia. (CAVALCANTI, 2002)

O ensino de Geografia contribui para a formação da cidadania através da prática de construção e reconstrução de conhecimentos, habilidades, valores que ampliam a capacidade crianças e jovens compreenderem o mundo em que vivem e atuam, numa escola organizada como um espaço aberto e vivo de culturas (CAVALCANTI, 2005).

Estudar a Geografia possibilita o desenvolvimento intelectual do aluno a partir da interação do raciocínio do espaço considerando a necessidade do indivíduo entender o conteúdo de ensino.

A prática de ensino pode influenciar na organização do espaço em que cada pessoa está inserida. A Geografia é a forma de estudo que nos possibilita a observação do modelo atual da paisagem (CAVALCANTI, 2002). Nesse sentido, a compreensão do exercício da cidadania é feita em todos os lugares, espaços de aprendizagem e oportunidades de sala de aula.

Um dos papéis da cidadania é a compreensão da sociedade e do espaço habitado, para que possa ser analisado e transformado mediante a necessidade de uma sociedade, que seja mais justa e igualitária, ao fim busca-se uma sociedade menos desigual e um estado mais republicano e democrático (SANTOS, 2008).

De acordo com Vesentini (2004, p. 224), “[...] no ensino de Geografia é importantíssimo – é mesmo indispensável – o estudo e a compreensão da realidade local onde os alunos vivem, onde a escola se situa”. Nesse sentido, a compreensão do exercício da cidadania é feita em todos os lugares, espaços de aprendizagem e oportunidades de sala de aula.

Um dos papéis da cidadania é a compreensão da sociedade e do espaço habitado, para que possa ser analisado e transformado mediante a necessidade de uma

sociedade, que seja mais justa e igualitária, ao fim busca-se uma sociedade menos desigual e um estado mais republicano e democrático. Santos (1997) afirma que

Para ter eficácia, o processo de aprendizagem deve, em primeiro lugar, partir da consciência da época em que vivemos. Isto significa saber o que o mundo é e como ele se define e funciona, de modo a reconhecer o lugar de cada país no conjunto do planeta e o de cada pessoa no conjunto da sociedade humana. É desse modo que se podem formar cidadãos conscientes, capazes de atuar no presente e de ajudar a construir o futuro (SANTOS, 1997, p. 121)

O professor que desempenha um pensamento crítico sobre o processo de ensino-aprendizagem procura um melhor entendimento de sociedade, e compreende o seu papel como cidadão, assim como afirma Santos (2004):

O sujeito-aluno, quando desprovido, deslegitimado dos direitos de entender, compreender, analisar e explicar o espaço em que vive, no qual se constrói como sujeito-cidadão, torna-se um excluído dos espaços sociais. Assim, pertencer e habitar um espaço – ser cidadão de um determinado lugar – é e se dá por meio de um pertencimento intelectual, por meio de ações intelectivas de leitura, explicação e cognoscibilidade do mundo. (SANTOS apud NOGUEIRA, 2009, p. 27).

O professor como mero transmissor de conhecimento, a partir do ensino de Geografia na temática cidadania, faz com que o aluno compreenda melhor o espaço geográfico e todas as suas implicações política/democrática na escala local. Em outras palavras,

É preciso fazer com que aqueles que ensinam a Geografia hoje tomem consciência de que o saber pensar o espaço pode ser uma ferramenta para cada cidadão, não somente um meio de compreender melhor o mundo e seus conflitos, mas também a situação local na qual se encontra cada um de nós. (LACOSTE, 1985, p. 256)

Espera-se com a oficina e com as atividades trabalhadas entorno da temática 'cidadania' contribuir para elaboração de um pensamento crítico dos alunos, tanto no que se refere aos direitos, mas também aos privilégios de poucos, base de uma sociedade desigual e pouco cidadã. A cidadania tem um papel importante na formulação de uma sociedade mais atuante, onde os direitos são exercidos por todos. Tanto a cidadania quanto a democracia, precisa ser compreendida junto o espaço geográfico para que possamos entender melhor as funcionalidades do estado, os direitos e deveres de cada um e as responsabilidades que se imputam aos cidadãos numa república federativa (PASTI e SOUZA, 2012).

PERCURSO, ORIENTAÇÃO E METODOLOGIA DO TRABALHO

A primeira oficina ministrada no Projeto foi intitulada ‘Trilha geográfica no conhecimento do estado do Tocantins e na formação política e cidadã’ e teve como objetivo trabalhar práticas e dinâmicas voltadas para o ensino fundamental a partir dos temas relacionados à Geografia Política e a cidadania. A segunda oficina “A cidade como lugar de vivência” teve como pressuposto pensar as relações estabelecidas pelos alunos e seus familiares na cidade. Que espaços são ocupados pelos alunos? Que espaços são ocultos pelas relações familiares? A terceira oficina foi relacionada ao estudo da paisagem, a partir do enfoque paisagem, memória e rugosidades. Quais mudanças da paisagem que são percebidas pelos alunos? E pelos pais e mães dos alunos? Porque a paisagem se altera? Quais são as forças políticas e as demandas locais que alteram a paisagem?

Por fim os alunos fizeram um trabalho de campo na cidade, percorrendo diferentes espaços para perceber a segregação, as desigualdades e o uso e apropriação dos espaços na/da cidade.

As experiências adquiridas nas atividades do PIBID serviram para familiarizar bolsistas – futuros professores – com o cotidiano escolar e os desafios encontrados na profissão docente e, ainda permitiu trocas de experiências que contribuíram para reflexão sobre o futuro da escola. Essa proximidade adquirida nessas atividades serviu para formação identitária do futuro profissional docente e também no refinamento de ensino dos professores que estão em sala de aula.

Os professores sentiram-se instigados na elaboração de materiais didáticos para prática pedagógica, pois a mesma tem forte potencial de ser trabalhada com todos os níveis de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na tradição escolar o ensino de geografia praticamente se referia ao elenco de alguns conteúdos gerais e genéricos sobre os aspectos físicos e naturais do mundo, seqüenciados dentro de uma lógica descritiva. Diante dos atuais desafios na educação é preciso superar esta visão de ensino, onde é sugerida a participação do cotidiano na construção do conhecimento e incluir questões podem e devem ser trabalhadas a partir de metodologias ativas e práticas problematizadas que envolvam os alunos e professores e que façam sentido para a leitura geográfica e para a contribuição que a Geografia pode e deve dar à formação dos estudantes.

Neste desafio de construir um pensar geográfico que permita ao professor e ao aluno espaços de aprendizagem mais comprometidos com os desafios da realidade, é preciso trilhar um caminho metodológico para além da realidade do aluno, que o inclua em reflexões que possam contribuir para sua emancipação e construção de identidade.

Acreditamos que a instrumentalização do pensar coletivo oferecido pela Geografia, que se materializou de forma geral nas práticas educativas do PIBID, permitiu a mediação do processo de ensino mais próximo do modelo de formação de professores que desejamos. É fato que o custo desse programa pode ser sentido nas políticas de formação docente inicial, no que tange aos estágios supervisionados, que ficaram durante os últimos anos sem revisão e sem debate no âmbito das políticas educacionais do Ministério da Educação e também do Conselho Nacional da Educação.

O PIBID não foi e não será uma política republicana e democrática de Estado para a inclusão de todos/as alunos da graduação. Mas a realização do PIBID nas universidades acabou por permitir pensar sobre a formação docente com atividades práticas que em muitos lugares contribuiu para redesenhar o próprio estágio curricular nas licenciaturas.

Para que a realidade do aluno seja contemplada no âmbito do ensino é preciso também produzir análises mais amplas e plurais no que se refere às matrizes teóricas. Desta maneira os métodos e as metodologias empregadas tornam-se fundamentais para que a construção deste pensar coletivo sobre a realidade e o cotidiano, garanta as pluralidades no ensino e que elas permaneçam e façam parte do processo.

Assim um dos desafios que permanecem para o ensino é refletir sobre métodos que propiciem o uso da realidade como meio e instrumento de aprendizagem, além de abordar temas geográficos que não retomem ao empirismo pela via da descrição puramente, mas que oportunize o empirismo para pensar sobre as mudanças e permanências da cidade, do bairro, e da realidade em geral a partir da dinâmica política, econômica, social e cultural.

O PIBID possibilitou discussões sobre a formação de professores no curso de licenciatura, sensibilizando bolsistas e alunos em geral da importância da profissionalização docente para atuar na escola básica. As leituras e oficinas pedagógicas desenvolvidas na universidade com bolsistas e supervisores, melhoraram a qualidade das ações nas escolas, com propostas de atividades e intervenção didático-pedagógicas. Segundo os supervisores, os bolsistas demonstraram interesse e participação no cotidiano das escolas, e influenciou os estudantes da escola básica, melhorando o aproveitamento nas avaliações periódicas. Podemos dizer que a proximidade com a realidade escolar ampliou espaços e melhorou as relações das universidade com a educação básica nas escolas públicas.

O trabalho foi finalizado com êxito, obteve avaliação positiva dos alunos que participaram e a partir das oficinas, dos bolsistas que realizaram o trabalho e também dos supervisores e da direção da escola.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de Geografia e diversidade**: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuições de significados pelos diversos sujeitos do processo de

ensino. In: CASTELLAR, Sonia (Org.). Educação geográfica: teorias e práticas docentes. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 66-96.

_____. **Geografia e práticas de ensino.** Goiânia: Alternativa, 2002.

NOGUEIRA, V.; CARNEIRO, S. M. M. **Educação Geográfica e Formação da Consciência Espacial-Cidadã:** Contribuições dos Princípios Geográficos. Maringá: Boletim Geográfico, 2008/2009, v. 26/27, n. 1. p. 25-37.

PASTI, A.; SOUZA, E. L. **Formação política, representações sociais e geografia:** Uma proposta para o ensino médio. Revista Brasileira de Educação em Geografia. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 99-114, jan./jun., 2012. Disponível em <http://www.revistaedugeo.com.br/> Acesso em 16 de dezembro de 2016.

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

_____. **Técnica, Espaço, Tempo:** globalização e meio técnico-científico informacional. 3. ed. São Paulo: HUCITEC, 1997.

VESENTINI, J. W. **O ensino de Geografia no século XXI.** Campinas: Papirus, 2004.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

O PROFESSOR DE GEOGRAFIA E AS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS: DILEMAS ENTRE AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES E A PRÁTICA DOCENTE

Leovan Alves dos Santos

Professor da SEDUCE Goiás e SME Goiânia.
Doutorando em Geografia UFG, Bolsita Fapeg
leovanalves@yahoo.com.br

Resumo: Este trabalho apresenta uma reflexão que tem como base o currículo e sua influência na prática do professor de Geografia analisando as recentes discussões em torno das propostas, parâmetros e bases curriculares ocorridas no XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia– ENPEG. Traz elementos iniciais de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFG que busca entender as formas pelas quais os professores de Geografia desenvolvem o currículo com os alunos no contexto do Ensino Médio em Goiás. Entendemos que o currículo apresentado aos professores sofre modificações, mas, acreditamos também, que há resistências por parte dos professores que coadunam com a manutenção de um currículo próprio de cada professor, e desta forma, não modificando a atuação deste em sala de aula. No processo de planejar o ensino para a sua ação e prática em sala de aula, o professor independentemente do papel que ele ocupe nesse processo, é o mediador do currículo, e é também, aquele que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. Assim, a interpretação do currículo pelo professor depende da sua concepção sobre educação, o valor dos conteúdos e processos ou habilidades propostos pelo currículo, dentre outros fatores. Nesta perspectiva, o professor possui autoria e relativa autonomia no trabalho com os conteúdos em sala de aula. O currículo realizado e construído pelo professor depende da realização entre o pensamento autônomo do professor em relação ao seu trabalho e as condições que a ele são impostas.

Palavras-chave: Professor de Geografia, Currículo, BNCC.

INTRODUÇÃO

O ensino no Brasil passa por um momento de recentes transformações nas políticas curriculares. Há uma série de reformas educacionais em curso, como, por exemplo, a Reforma do Ensino Médio sancionada pela Medida Provisória (MP) nº 746/2016 (BRASIL, 2016) e publicada no Diário Oficial da União como Lei nº 13.415, de 17 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017a) que traz algumas alterações no que se refere:

- a ampliação da carga horária do ensino médio, adotando-se o tempo integral;
- a definição de obrigatoriedades (língua portuguesa e da matemática nos três anos, estudo da língua inglesa, estudos e práticas – e não disciplinas – de educação física, arte, sociologia e filosofia);

- restrição de 1800 horas para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no Ensino Médio (BRASIL, 2017b) e as demais horas para itinerários formativos (aí incluídas as ciências humanas e sociais aplicadas);
- avaliação de desempenho pautada “no domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (indicando controle empresarial sobre os espaços formativos da força de trabalho) e no “conhecimento das formas contemporâneas de linguagem”;
- o notório saber reconhecido pelos sistemas de ensino para atuar na formação técnica; o reconhecimento de graduados com complementação pedagógica como profissionais da área de educação;
- o retorno da formação “normal” em nível médio para atuação na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, dentre outros.

Dentro deste contexto, este artigo apresenta uma reflexão que tem como base o currículo e sua influência na prática do professor de Geografia em sala de aula, buscando analisar as recentes discussões em torno das propostas, parâmetros e bases curriculares ocorridas no XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia– ENPEG.

Nesta perspectiva, faz-se necessário entender se realmente há uma mudança na prática do professor a partir do momento em que há uma reforma curricular, uma vez que, o currículo escolar passa, pois, por etapas de planejamento que definem a sua objetivação no processo de desenvolvimento e, entre elas, o professor está presente com seu plano de ensino ou programa.

Em pesquisa (desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFG) que se encontra em fase inicial procura-se examinar as referências que contribuem para a configuração dos conhecimentos que são tratados na ação pedagógica e os saberes mobilizados pelos professores nessa ação. Desta forma, procura-se entender as formas pelas quais os professores de Geografia desenvolvem o currículo com os alunos no contexto do Ensino Médio na rede estadual de ensino em Goiás. Algumas destas reflexões iniciais serão também aqui tratadas.

O QUE MUDA QUANDO MUDA O CURRÍCULO? RESISTÊNCIA E EMANCIPAÇÃO

Os últimos 20 anos da educação brasileira foram marcados pelo acentuar dos debates curriculares. Ascenção, Leite e Portela (2017) destacam que um aumento das discussões não deve ser compreendido pela realização de mudanças efetivas nos currículos escolares, uma vez que, estes muitas vezes, só, se efetivam a partir da prática do professor.

Neste mesmo sentido, Greco (2014) destaca que o ensino de Geografia carece também de estudos que o situam no espaço mais amplo, ou seja, no âmbito do currículo

da escola básica e no contexto da prática docente no Ensino Médio, sendo preciso uma aproximação maior da Geografia com o campo do currículo, notadamente para tratar da articulação entre o currículo prescrito e o currículo em ação.

O currículo escolar é, desta forma, constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para constituir as identidades dos estudantes (BRASIL, 2010).

Assim concebido como o conjunto das experiências organizadas e realizadas pela escola ou sob sua supervisão, é integrado não só pelos conteúdos escolares e pelas áreas de conhecimento, mas também fruto de reestruturações políticas. Parte-se da premissa que a Geografia escolar precisa se orientar pelos pressupostos teórico-metodológicos historicamente construídos ao longo da evolução da ciência geográfica, tendo em vista os conceitos universalmente reconhecidos pelas pesquisas acadêmicas e científicas desse campo disciplinar. Ascenção, Leite e Portela (2017, p. 141) enfatizam que:

De modo geral, considera-se que os documentos curriculares lançados no Brasil nos últimos 20 anos ignoram o fato de que uma nova proposição curricular precisa indicar de que modo os conhecimentos disciplinares poderão atuar com o fim de convergir ao novo que se pretende. As dúvidas e angústias docentes, singelamente expressas neste texto, são legítimas, importantes e tocam uma dimensão crucial à educação: o conhecimento.

Na mesma proporção, faz-se necessário perceber se na prática do professor em sala de aula ao trabalhar com os conteúdos geográficos, existem alterações e/ou mudanças na forma de trabalhar a partir das alterações curriculares. Neste sentido, entendemos que o currículo apresentado aos professores sofre modificações, mas, acreditamos também, que há resistências por parte dos professores que coadunam com a manutenção de um currículo próprio de cada professor, e desta forma, não modificando a atuação deste em sala de aula.

No processo de planejar o ensino para a sua ação e prática em sala de aula, o professor independentemente do papel que ele ocupe nesse processo, é o mediador do currículo, e também, aquele que intervém na configuração dos significados das propostas curriculares. Assim, a interpretação do currículo pelo professor depende da sua concepção sobre educação, o valor dos conteúdos e processos ou habilidades propostos pelo currículo, dentre outros fatores. Nesta perspectiva, o professor possui autoria e relativa autonomia no trabalho com os conteúdos em sala de aula.

Young (2010) afirma que o que importa nas discussões sobre currículo é saber se o conhecimento disponibilizado na escola é “conhecimento poderoso”, ou seja, um conhecimento que permite que os alunos compreendam o mundo em que vivem. Sua preocupação passa a ser a de firmar uma posição contrária à defesa de um currículo por

resultados, instrumental e imediatista, ressaltando a necessidade de garantir acesso ao conhecimento, em especial para crianças e jovens dos grupos sociais desfavorecidos.

De acordo com Lopes e Macedo (2011) as políticas curriculares são tanto compostas por propostas, como por práticas curriculares, sendo impossível dissociá-las. Sua concepção está ligada a seleção de saberes, visões de mundo, valores, símbolos e significados, ou seja, uma seleção cultural com a habilidade de organizar o que é selecionado e torná-lo apto ao ensino. Lopes e Macedo (2011, p. 166) afirmam que:

As teorias de resistência operam vinculadas ao compromisso da emancipação, pois defendem a necessidade de que seja exarcebada nos processos escolares a possibilidade de explicitar contradições vividas pelos sujeitos. A emancipação, nesse sentido, é um critério para se identificar a resistência e sua efetiva refutação das formas de dominação e submissão.

Desta forma, Lopes e Macedo (2011) destacam que o professor resiste e dá ao currículo seu próprio sentido, que vai sendo preenchido ou tensionado a partir de suas demandas particulares, de seus sentidos discursivos de escola, de currículo, de docência e de aluno.

Tal perspectiva corrobora com a ideia de que os professores tem uma ação frente as propostas curriculares, este movimento de resistência contrapõe-se as teorias da correspondência e reprodução. As teorias de resistência defendidas por Lopes e Macedo (2011) são voltadas a entender a autonomia relativa da escola na produção de significados e a combinar discussões de classe e cultura.

Nesta perspectiva, a escola é o *lócus* de luta por hegemonia e não um reflexo determinado das relações hegemônicas. Lopes e Macedo (2011, p. 175) se apoiam em Giroux e destacam que:

[...] a emancipação deve ser considerada como o principal critério da potencialidade da resistência em uma educação crítica. Nesse sentido, as atitudes de resistência não devem apenas provocar um pensamento crítico, mas fortalecer lutas políticas coletivas. Dessa forma, insere a escola, e o currículo, em dinâmicas para além da instrução, em experiências nas quais a voz dos alunos, suas histórias e culturas são valorizadas como meios de uma pedagogia radical.

Professor, aluno e todos os sujeitos sociais, produzem diferentes saberes em diferentes contextos e relações de poder, são assim, agentes de processos opressivos e momentos diversos. Mas também são agentes que atuam na produção da diferença. Desta forma, o projeto emancipatório pressupõe um sujeito capaz de se conscientizar, comprometido e atuante na defesa de conhecimentos e ações emancipatórias.

Cunha (2010) destaca que o ofício de professor requer múltiplas condições para seu exercício. O professor é entendido como um intelectual que, como base de seu estatuto profissional, tem uma autonomia que é relativa, ou seja, é a capacidade de fazer escolhas dentro de certos limites, que envolvem pressupostos éticos e legais. Nesta

perspectiva, o professor faz suas escolhas utilizando sua racionalidade (capacidade de explicitar justificativas para suas ações). E assim, a autonomia está relacionada com a necessidade de uma base sólida de formação, não sendo confundida apenas como a possibilidade individual de definir suas práticas.

Uma proposta de currículo emancipatória é sempre contingencialmente construída em lutas culturais e políticas, nas quais a diferença e os processos de identificação devem ser entendidos como centrais. Acreditamos assim, que por mais alterações que são feitas nos currículos, na prática da sala de aula o professor consegue trabalhar um currículo que é seu, tendo como base sua relativa autonomia e resistência perante estes contextos.

A DISCUSSÃO SOBRE AS MUDANÇAS CURRICULARES NOS ANAIS DO XIII ENCONTRO NACIONAL DE PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA– ENPEG

O ENPEG é um importante na área do ensino de Geografia, sua mais recente edição ocorreu na cidade de Belo Horizonte, entre os dias 10 e 14 de setembro de 2017. Buscando analisar as recentes discussões em torno do currículo de Geografia faz-se aqui uma sucinta análise dos trabalhos apresentados no GT 2A (Propostas, parâmetros e bases curriculares na Geografia Escolar) do Eixo 2 “Conhecimentos da Geografia escolar, políticas educacionais, diretrizes e propostas curriculares”. A XIII edição do evento, em sintonia com as discussões atuais postas no contexto educacional brasileiro, decidiu-se pela temática central “Conhecimentos da geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica”

Sob tal foco, foram debatidas questões e apresentados trabalhos em formato oral e pôster focados na atualidade da Geografia Escolar na educação brasileira. Dentro do recorte estabelecido anteriormente foram apresentados 13 trabalhos modalidade “apresentação oral” e 9 trabalhos apresentados em formato de “pôster”. A seguir (quadro 1) estão elencados os 22 trabalhos que foram apresentados no GT 2A.

Quadro 1 – Trabalhos apresentados no GT 2A – Propostas, parâmetros e bases curriculares na Geografia Escolar.

Trabalhos apresentados no GT 2A – Propostas, parâmetros e bases curriculares na Geografia Escolar.		
Título	Autor(es)	Palavras-chave
Autonomia docente e o sistema educacional paulista – dilemas para além do currículo prescritivo.	Gabriela F. Jordão	Currículo do Estado de São Paulo; Teoria do Discurso; Autonomia Docente, Prática Docente.
A disciplina de Geografia na corda bamba?: proposta formativa da nova lei do ensino médio (2017)	Maria Rita de Castro Lopes	Ensino médio, MP nº 746, humanidades, Geografia.

Trabalhos apresentados no GT 2A – Propostas, parâmetros e bases curriculares na Geografia Escolar.		
Título	Autor(es)	Palavras-chave
A Geografia na base nacional comum curricular: panorama geral da construção da primeira e segunda versões da BNCC.	Marisa T. R. Valladares. Gisele Girardi. Ínia F. de Novaes.	Geografia escolar, BNCC, Políticas Educacionais.
A grassa do ambiente: direcionamentos do ensino de Geografia sobre o Bioma território em Vilhena-RO.	Suzana Ribeiro L. Oliveira. Natan G. Nunes.	Ensino de Geografia, Amazônia-Cerrado, Identidade(s).
A política curricular do estado de São Paulo e os discursos em torno do tema das “novas tecnologias” no currículo de Geografia do ensino fundamental II.	Stéphanie Rodrigues Panutto	Currículo de Geografia; Políticas; Discursos, Novas Tecnologias.
Proposta curricular da Nueva Escuela Secundaria e o ensino de geografia na Ciudad Autonoma de Buenos Aires	Clézio dos Santos	Ensino de Geografia, proposta curricular, escola secundária, prática Docente.
A reforma do ensino médio e a base nacional curricular comum: os determinantes da ofensiva neoliberal para o ensino de Geografia.	Astrogildo L. de França Filho. Rodrigo C. Andrade	Políticas Educacionais, Currículo, Ensino Médio, Ensino de Geografia.
Discursos instrucionais e regulativos na produção do currículo da Geografia escolar: reflexões sobre esvaziamento curricular e desigualdades educacionais.	Daniel L. Stefenon. Sonia Maria V. Castellar.	Geografia Escolar, Currículo, Recontextualização, Discurso Instrucional, Discurso Regulativo.
E a Geografia? (In)definições curriculares no (novo) ensino médio	Ana Angelita Rocha. Carolina L. Vilela	Reforma do Ensino Médio – Currículo – Geografia Escolar – Disciplina Escolar.
O componente curricular Geografia na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os anos iniciais do ensino fundamental.	Ínia F. de Novaes. Edilza L. de Jesus. Marisa T. R. Valladares.	Geografia Anos Iniciais; Base Nacional Comum Curricular
O currículo do estado de São Paulo – análise das disputas no currículo de Geografia, o currículo prescrito X o currículo na prática.	Silvia Cristina de O. Rodrigues Gil.	Currículo, Ensino de Geografia, Currículo de São Paulo.
O ensino de Geografia escolar na educação básica e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (3 versões).	Jeroaldo de Souza Santos.	Currículo; Geografia Escolar e Base Nacional Comum Curricular – BNCC.
Trajetória e conteúdo da pesquisa sobre a Geografia do Brasil na educação básica.	Leonardo Dirceu de Azambuja.	Geografia do Brasil, Educação Básica, Didática da Geografia
A astronomia no ensino de Geografia representada em livros didáticos do ensino fundamental II.	Raquel Cunha Paiva.	Astronomia; Ensino da Geografia; Ferramentas pedagógicas.

Trabalhos apresentados no GT 2A – Propostas, parâmetros e bases curriculares na Geografia Escolar.		
Título	Autor(es)	Palavras-chave
Como vai a Geografia nos três primeiros anos do ensino fundamental brasileiro?	Rejane T Guimarães. Andrea C. Lastória.	Geografia Escolar; Três Primeiros Anos do Ensino Fundamental; Programa “Ler e Escrever”; PNAIC.
Geografia e currículo no ensino médio: teorias, concepções e práticas docente.	Ellano Jonh da Silva Matias.	Currículo; Prática Docente; Bases Curriculares.
O conteúdo de paisagem presente nos documentos oficiais de Geografia do ensino médio	Igor de A. Pinheiro. Josélia Saraiva e Silva.	Paisagem. Documentos Oficiais. Piauí.
O currículo mínimo de Geografia e a discussão do modelo N-H-E dentro das habilidades e competências.	Ana Carolina de F. Azevedo. Ana Cláudia R. Sacramento.	Currículo, habilidades e competências, modelo N-H-E, Geografia.
O ensino de Geografia e os conceitos de cidade e urbano: dialogando com os documentos oficiais.	Angel Albano. Rosa Elisabete M. W. Martins.	Ensino de Geografia, PCNs, DCNs, LDB, conceitos.
O pensamento geográfico presente nas obras de Júlio Verne: um ensaio sobre o ensino da geografia na sala de aula.	Ariane Bastos Lara Pinto.	Geografia, ensino, Literatura, Júlio Verne.
Os conceitos de urbano e rural e suas relações: abordagens presentes no ensino médio.	Roberta Silva Marques.	Cidade-Campo, Livros didáticos, PCN, Ensino Médio.
Reflexões e possibilidades do ensino de Geografia a partir da introdução da Base Nacional Comum Curricular.	Leovan Alves dos Santos. Rafael Denis T. da Cunha.	Ensino de Geografia – BNCC– Currículo.

Fonte: Caderno de Resumos do XIII ENPEG, Ascensão (2017).

Elaboração: Santos (2018).

Os trabalhos do grupo 1, grosso modo, versaram sobre relações entre o que se prescreve e o que se vivencia a partir de uma proposição curricular; estabilidade e mudança curricular, o papel da BNCC, relações entre conhecimento geográfico e apropriações curriculares em contextos de práticas em diferentes espaços-tempo; políticas curriculares e o ensino de Geografia na educação básica.

Em geral, os trabalhos ressaltaram com muita ênfase críticas ao processo de construção das versões da BNCC (BRASIL, 2017b) e as divergências que existiam entre elas. É importante destacar que naquele momento haviam apenas versões e que a Base que foi homologada não foi tratada nos trabalhos, ou seja, discutiu-se muito sobre as divergências políticas e os grupos que estavam a frente do processo em cada uma das versões e não a partir de um olhar global do processo, onde fosse possível evidenciar quais contribuições essas versões iriam trazer para a prática do professor em sala de aula.

Destaco isso pois sabemos que o currículo em ação nas escolas não é mera reprodução das orientações do currículo elaboradas por diferentes instâncias. Que o conteúdo a ser ensinado e que as abordagens adotadas passam pelo crivo das experiências dos professores, assim como pela sua interação com os colegas e alunos, mediadas pelas suas condições de trabalho. Os professores se apropriam, reinterpretem, criam ou recriam referências para constituir a prática pedagógica dessa etapa de escolarização e, para isso, se valem de diversas referências e de seus saberes.

Nesta perspectiva, Cavalcanti (2017) destaca que, se por um lado, sabe-se que o trabalho do professor tem sempre a interferência de políticas públicas, decisões institucionais externas que impactam seu cotidiano. Por outro, o professor orienta suas atividades por convicções e opções pedagógico-didáticas resultantes de sua formação, inicial e continuada, e de sua prática, que são fundamentadas por concepções de finalidades educativas e do papel da Geografia escolar na escolarização de seus alunos, desejável em um projeto social que ele defende.

Assim, é na prática que o saber profissional ganha consistência, na medida em que essa prática passa pela reflexão consciente de suas demandas, das teorias e das políticas. É no professor que podemos encontrar a chave para entender como o currículo pode ser viabilizado (não nas propostas e nos documentos). Ele um agente central para viabilizar o currículo, e faz isso diante de várias influências, lidando com vários componentes para viabilizar o seu projeto de ensino. Nesta perspectiva, é o professor que vai tornar possível o currículo a partir da relativa autonomia que possui, ao questionar sua prática, a partir de sua concepção de Geografia e de ensino desta componente curricular, a partir de seu projeto de atuação como professor, ele consegue fazer um amálgama equilibrando as imposições externas e a proposta defendida por ele.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de ensinar requer a mobilização de diversos saberes e conhecimentos específicos para essa função e, por outro lado, as demandas a que as escolas e seus professores devem atender exigem que eles façam uma seleção do que sabem e das referências curriculares para o Ensino Médio.

Neste processo acreditamos nos processos de resistência e emancipação que conferem ao professor relativa autonomia para a efetivação de seu trabalho, e consequentemente, interfere na seleção dos conteúdos, nas suas abordagens metodológicas, em seus posicionamentos em relação a avaliação dos alunos, e, mais do que isso, na intencionalidade dos seus atos profissionais, as referências que eles estabelecem para a sua prática curricular nas escolas em que atuam.

Em alguma medida a escola e o professor de Geografia continuarão seus trabalhos pautados em orientações mais amplas e permanentes que as pontuadas pelas

reforma que estão em curso. E desta forma, a partir de seu trabalho docente autônomo e com autoria, o professor continua com seu relevante papel de contribuir com o desenvolvimento cognitivo, afetivo, social dos seus alunos.

Enfim, o currículo realizado e construído pelo professor em sala de aula depende da realização entre o pensamento autônomo do professor em relação ao seu trabalho e as condições que a ele são impostas. E é no contexto deste embate que o conteúdo vai ser trabalhado em sala de aula.

REFERÊNCIAS

ASCENÇÃO, V. O. R.; LEITE, C. M. C.; PORTELA, M. O. **Currículo e ensino de geografia: um diálogo a ser posto**. In: ALVES, A. O.; KHAOULE, A. M. K. A geografia no cenário das políticas públicas educacionais. Goiânia: C&A Alfa & Comunicação, p. 125 -148, 2017.

ASCENÇÃO, V. O. R. [et. al] **Anais do XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia** [recurso eletrônico]: conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica: caderno de resumos e programação – Belo Horizonte : IGC, 2017.

BRASIL. Resolução nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (Nove) Anos... **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 14 set. dez 2010. Disponível em http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf Acesso em: 30 jan. 2018.

_____. Medida Provisória n. 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de escolas de Ensino Médio em Tempo Integral... **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 23 set. 2016. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm Acesso em: 15 set. 2017.

_____. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017a. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional... **Diário Oficial [da] União**, Brasília, 17 fev. 2017. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm Acesso em: 15 set. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Terceira Versão. Brasília, DF:MEC, 2017b. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCCpublicacao.pdf> Acesso em 15 set. de 2017.

CAVALCANTI, L. S. O trabalho do professor de geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In: ASCENÇÃO, V. O. R. [et al.] **Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica**. Belo Horizonte; IGC, p. 100-123, 2017.

CUNHA, Maria Isabel. A docência como ação complexa. In: CUNHA, Maria Isabel. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. São Paulo: Junqueira e Marin, 2010, p. 19-34.

GRECO, F.A. S. **Com que referências trabalham os professores no currículo do Ensino Médio: um estudo sobre o ensino de geografia nas escolas**. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

LOPES. A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

YOUNG, Michel. **Conhecimento e currículo: do socioconstrutivismo ao realismo social na sociologia da educação**. Porto Editora: Portugal, 2010.



**O CURRÍCULO DE REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EOS CONHECIMENTOS COTIDIANOS:
ELEMENTOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES**

Miriane Ap. Nunes¹
Izabella Peracini Bento²

Resumo: O objetivo deste artigo é de contribuir, através de uma reflexão fundamentada em alguns autores como Oliveira e Paiva (2004); Oliveira (2007); Santos (2011); Fonseca (2002); Dayrell (1996), entre outros, para o campo de discussão do currículo da EJA, destacando se as especificidades da EJA realmente estão sendo levadas em consideração. A proposta é um recorte do trabalho de conclusão de curso, cujo tema é Desafios da Profissão Docente na Educação de Jovens e Adultos: as contribuições do ensino de Geografia e da Geografia Escolar. O presente trabalho abordou alguns pontos do caderno de Geografia, inserido no currículo de referência da EJA no Estado de Goiás, abordou ainda, um pouco da história desta modalidade de ensino para entendermos como se chegou aos atuais debates em torno desta temática. Enfocamos questões sobre a realidade das Escolas, e das práticas curriculares, e algumas discussões dos autores acima citados, propostas que segundo eles seriam mais adequadas do que as atuais para os alunos da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Palavras-chave: Currículo, Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino de Geografia, Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil, segundo Oliveira e Paiva (2004), foi pensada num primeiro momento para atender a uma população que não obteve acesso a escolarização, e a educação de jovens e adultos veio como perspectiva de compensação, mas sem a preocupação com as especificidades desses educandos.

A EJA se tornou um exemplo de lutas e de (re)criação de paradigmas educacionais, conquistando direitos educativos. Sua história revela avanços e retrocessos, começando a partir do século XX, período em que o Brasil buscava consolidar sua identidade e autonomia política e econômica, período em que as lutas sociais tendem a se fortalecer configurando nossa identidade cultural.

1 Aluna do curso de Geografia – Licenciatura – da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão – UFG/RC, email: mirianeap2009@hotmail.com.

2 Professora Doutora da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão – U. A. E Instituto de Geografia, email: izabellaperacini@yahoo.com.br.

Durante esse processo a EJA vem acumulando várias especificidades, as quais lhe conferem nos dias atuais, forte identidade. Para a elaboração de qualquer proposta curricular necessita-se, portanto, entendimento do contexto, das particularidades e dos seus objetivos, assim abordamos alguns aspectos dessa história, observando as mudanças em curso, para tanto, autores como SANTOS (2011); PAULA e OLIVEIRA (2011) serão fundamentais.

Autores como Paula e Oliveira (2011) trazem que a educação brasileira no período colonial, baseava-se em pressupostos de evangelização, na tentativa de aculturar os povos que aqui estavam. Com a saída dos jesuítas, novas políticas foram implantadas, as quais não obtiveram êxito em alterar o sistema educacional, permanecendo até a contemporaneidade características conservadoras, concepção que ainda persiste nas práticas da EJA, ou seja, resquícios dessas influências iniciais ainda permanecem. É essencial entendermos a maneira como a educação foi instituída no Brasil inicialmente, e assim entender como a EJA se constituiu

Em tal observação fica evidente a herança recebida desta época pela educação. Já no período da república, nas suas primeiras décadas, não houve mudanças que representassem muito significado nesse cenário. O assunto do analfabetismo continuava em pauta, a falta de estrutura dos Municípios e Estados não favoreceu o avanço da EJA, a qual não ainda tinha garantida uma agenda específica na pauta das políticas públicas.

CURRÍCULO DE REFERÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): PAUTA EM DEBATE

Somente a partir da década de 1940, de acordo com Paula e Oliveira (2011) é que um movimento mais sistêmico de responsabilização do Estado começou a ocorrer. Nesse período, há um crescente desenvolvimento no processo de industrialização, o qual configurava a política no Brasil. Nesse sentido, dois eventos causaram impactos no campo conceitual e educacional no Brasil, sendo eles, a primeira transição democrática e o fim da Segunda Guerra Mundial. Gerando assim demandas pela garantia dos direitos humanos, por contribuições de outros campos de conhecimentos, redesenhando novos paradigmas educacionais progressistas e inclusivos.

Citando Romão e Gadotti (2007, p. 69-70) a EJA a partir do pós-guerra se firma com diversas conquistas, em 3 (três) diferentes períodos temporais, a começar por 1946-1958, que foi período de grandes campanhas voltadas para erradicação do analfabetismo, o que aprofundou a EJA num caráter assistencialista. Dando a este período destaque através da Campanha de Educação de Adulto, mais tarde a implantação do “ensino supletivo”.

Já o período de 1958-1964, foi marcado pelo avanço de um movimento crítico no âmbito das políticas sociais, e o analfabetismo deixa de ser causa passando a ser efeito

do subdesenvolvimento e das desigualdades socioeconômicas. Movimento no qual Paulo Freire tem influência forte, participando da elaboração do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos, época em que surge o Centro Popular de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB), nos quais se consolidaram, fortalecendo a educação popular humanizadora e emancipadora dos sujeitos envolvidos.

O Programa Nacional de Alfabetização de Adultos foi criado no Governo de João Goulart e foi fundamentado no “Método Paulo Freire”, mas em 1964 com o Golpe Militar foi totalmente encerrado junto com a sua lógica. O período de 1964-1985 foi marcado pelo rompimento histórico com os processos democráticos, e o retorno de concepções mais conservadoras em toda educação, inclusive no campo da EJA, no sentido ético, político e humanizador, dando a escola um caráter moralista e disciplinador, sendo criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL).

Tais ações despertaram na sociedade a necessidade de enfrentar as arbitrariedades a ela imposta por esse regime, como o “sequestro” da sua liberdade e de seus direitos, culminando no fim da ditadura e a redemocratização do Brasil.

Em continuidade a esta sequência cronológica ainda tivemos de 1985-1990: a Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar); de 1990-1992: o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania; de 1997-2002: o programa Alfabetização Solidária e de 2003-2011: o Brasil Alfabetizado. Observa-se então uma sucessão de programas e projetos de educação de adultos que não conseguiram superar o caráter de campanha, tampouco por fim ao analfabetismo e a desigualdade social em nosso País.

Nota-se longos períodos com a ausência total de qualquer iniciativa nessa área e programas que começam e acabam sem qualquer justificativa plausível. Esse período também nos mostra que até o surgimento da experiência com o Sistema Paulo Freire, havia total inexistência de propostas curriculares específicas para EJA.

Segundo Oliveira e Paiva (2004), outra questão histórica a respeito dos currículos na Educação de Jovens e Adultos é de ser pensado de acordo com a perspectiva dominante, voltada para atividades educativas compensatórias, para simplesmente cumprir o que está previsto pela legislação. Oliveira (2007) diz que as propostas curriculares deveriam seguir a concepção do conhecimento em rede, pois ela busca superar os paradigmas dominantes, ou seja, cumulativos e adquiridos.

Essa idéia de construção de conhecimento em rede funciona de maneira que os sujeitos sociais submetidos, só passam a constituir conhecimento quando se enredam a outros fios já presentes nas redes de saberes de cada um, ganhando sentido próprio, que às vezes não é esperado por quem ensina. Dessa maneira algo ou alguém só desperta para a aprendizagem se entrar em conexão com interesses, crenças, valores ou saberes daquele que escuta.

Entendendo dessa forma, fica claro que aqueles que formulam as propostas curriculares devem considerar os fios presentes em cada um dos grupos sociais, das

escolas, dos professores e dos alunos, os fios que são relevantes para as ações pedagógicas e deixar de lado o formalismo e a fragmentação dos saberes que tem caracterizado a maioria das propostas curriculares, e desta forma poderiam ser superadas. “Na EJA, a idade dos educandos é ignorada, mantendo uma lógica infantilizada dos currículos destinados as crianças do ensino regular” (OLIVEIRA, 2007, p.88).

Essa infantilização possivelmente é um dos problemas que pode ser identificado no trabalho com a EJA, não importando a idade dos alunos, se tem trabalhado com abordagens da mesma maneira que são trabalhadas com as crianças, até mesmo com a mesma linguagem. Outra prática equivocada são as atividades para casa, que devem ser aplicadas a alunos em formação, para que criem hábitos e disciplinas de estudo para melhorar a “fixação” do conteúdo trabalhado em sala de aula, mas que não se aplica na realidade de alunos adultos, que na maioria das vezes trabalham o dia todo, fazer o dever de casa sozinho, prejudica o aluno da EJA, pois não resolve, e sim reforça ainda mais os problemas que os obrigaram a deixar a escola, por incompatibilidade com as suas necessidades e interesses cotidianos.

Vale destacar ainda a dificuldade de comunicação entre o público que procura os cursos de EJA e a linguagem especificamente escolar cabe ainda ressaltar que não são apenas os termos da linguagem em seu sentido mais restrito, mas a toda uma forma de se conceber os processos de vida e de comunicação que vão muito além das palavras utilizadas. Oliveira (2007) ressalta que

A lógica que preside a organização da escola e as propostas de trabalho que ela busca pôr em prática trazem embutidos valores, idéias e concepções de mundo bastante diferentes do público que a freqüenta, o que dificulta imensamente ao educando realizar o enredamento daquilo que se diz e se propõe na escola com os saberes que traz de sua vivência. Com isso, os processos de aprendizagem não se efetivam de acordo com as expectativas, nem de uns, nem de outros (OLIVEIRA, 2007, p.91).

Este não é um problema isolado somente do ensino da EJA, mas também das escolas regulares, em que é bastante comum observar situações nas quais professores buscam explicar os conteúdos a partir do seu próprio entendimento e os alunos na maioria das vezes se mostram desinteressados. Pois os modos e critério de seleção e organização curricular não dialogam com os interesses dos alunos jovens, sejam eles de qualquer classe social.

A idéia de desenvolvimento curricular vincula-se ao processo de um encaminhamento social, ou seja, de modo genérico projetos curriculares revelam interesses de ordem política, econômica e sociocultural, com um sentido regulador, demarcando uma conduta educativa de determinado grupo social no âmbito municipal/estadual/Federal, Ascensão (2013).

De com Oliveira (2007) é por essa razão que não se tem a produção de propostas curriculares que verdadeiramente atenda as reais necessidades específicas de cada grupo, assim ela afirma que

Mesmo diante de estudos, debates e críticas como a que desenvolvemos acima, os currículos escolares destinados à EJA ainda se organizam do mesmo modo que o destinado às crianças, ou do porquê as experiências, interesses e modos de estar no mundo específicos dos jovens são ignorados pelas propostas curriculares do ensino médio e das universidades. (OLIVEIRA, 2007, p.92).

Contrariamente a esse modelo curricular que congela e negligencia toda a riqueza dos processos reais da vida social e escolar, se torna necessário o desenvolvimento de novos modelos de compreensão dessa categoria específica que é a EJA, que venha de maneira a superar essa tendência dominante. Buscar entender o currículo requer o estudo e o interesse no fazer aparecer às alternativas curriculares efetivas construídas cotidianamente pelos sujeitos das práticas pedagógicas, já em curso em muitas escolas por todo o Brasil.

Uma prática curricular consistente encontra-se no saber dos sujeitos praticantes do currículo, por ser tecida em todos os momentos nas escolas. Assim, emerge a esperança de uma nova compreensão de currículo. Não podendo ser construído seguindo modelos pré-estabelecidos, e sim num processo em que os praticantes do currículo re-significam suas experiências, através de suas práticas, ou seja, a partir de seus saberes e fazeres.

Por mais que se busque associar os alunos em níveis/séries ou turmas por características semelhantes, sempre haverá multiplicidade de sujeitos, cada sujeito traz para sala de aula sua própria rede de saberes, e participa das redes tecidas na sala de aula por outros sujeitos e em conjunto se constroem e compartilham novas experiências.

Mesmo com todo o aparato legal e formal do currículo, o trabalho pedagógico sempre se realizará tendo por fundamento essa multiplicidade. Mesmo que os alunos passem pelas mesmas avaliações e estejam na mesma série, uma sala de aula sempre será constituída de sujeitos que sabem variadas coisas e deixam de saber outras, fugindo do controle da maneira formalizada, da organização dos currículos e das avaliações.

Portanto, segundo Oliveira (2007), um currículo formal para atender a todas essas multiplicidades deve estar inserido no cotidiano da experiência escolar, dialogando com a escola, e não prescrever como deve ser a escola se mantendo fechado ao diálogo. A partir dessas premissas aqui elencadas, analisaremos o currículo da EJA para observarmos se está em conformidade com os critérios de valorização do aluno.

A construção das Matrizes Curriculares da Primeira e Segunda Etapas – Ensino Fundamental – EJA, de Goiás, caderno 5.2, pauta em debate, se deu através de discussões em reuniões no ano de 2009 entre as equipes da COEDI/SUEBAS com base nos questionários/diagnóstico aplicados aos grupos gestores das Subsecretarias Regionais

de Educação e, unidades escolares, que ofereciam essa modalidade de ensino aos segmentos: educando, educador, grupo gestor e administrativo.

O currículo se insere como um organizador da vida escolar. É no currículo que se inscrevem os sonhos, os desejos, as aspirações dos diferentes sujeitos que ali convivem. Por isso, de acordo com Feitosa (2012, p. 15) entendemos que essa proposta curricular foi elaborada pelos sujeitos envolvidos no processo educativo (educandos, educadores, gestores, equipes pedagógicas das Secretarias de Educação, comunidade, etc.), através de questionários.

De acordo com Matriz os questionários foram sistematizados pela equipe pedagógica da COEDI e o resultado contribuiu para conhecer o perfil dos sujeitos de EJA. De acordo com a pesquisa constatou-se que são sujeitos sociais e culturais marginalizados nas esferas socioeconômicas e educacionais, que foram privados do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais, o que comprometeu sua participação mais efetiva no mundo do trabalho, da política e da cultura, necessitam, porém, de uma prática dialógica e de atendimento especial por parte de todos os envolvidos na Educação.

No currículo está claro que o educador de Jovens e Adultos deve ser mediador do conhecimento, trabalhar os processos de construção do conhecimento sempre pautado na reflexão de suas ações. O documento julga que a formação permanente é a saída para esse novo desafio, devendo haver por partes desses educadores trocas de experiências, atualização das práticas metodológicas que levem em consideração além das experiências, os valores e atitudes de cada educando. É interessante notar que Goiás (2010) trata da realidade vivida pelos professores que são atuantes da EJA quando reconhece que

Os professores de EJA (conforme o resultado do diagnóstico aplicado nas unidades escolares das 38 Subsecretarias Regionais de Educação que oferecem essa modalidade de ensino), em sua maioria, são graduados e trabalham nos três turnos com uma sobrecarga de 60 horas semanais, e não são professores exclusivos dessa modalidade. Alguns completam a carga horária em outra unidade escolar, dificultando sua prática docente, pois não disponibilizam de tempo para participar de todas as atividades desenvolvidas na unidade escolar, como: grupo de estudo, trabalho coletivo, socialização de projetos interdisciplinares, debates, etc. (GOIÁS, 2010, p. 9).

Nessa citação fica evidente que mesmo com toda a discussão para melhorar a aplicabilidade de propostas metodológicas que atendam a modalidade EJA, o próprio documento aponta falhas no sistema educacional, uma vez que para aplicá-las o professor necessita refletir sobre sua prática, mas como se esse tempo não lhe é garantido, transformando em inviáveis essas propostas.

O documento ressalta ainda, que a dificuldade de efetivação da educação de jovens e adultos, dentro de um padrão de qualidade está mais na questão metodológica. A equipe técnica pedagógica visa fazer da escola um espaço no qual se viabilize a implantação de grupos de estudo, com a finalidade de diagnosticar a prática pedagógica,

tendo em vista a melhoria do processo ensino-aprendizagem do educando. Entretanto, esta formação deve ser planejada por área de conhecimento, incluindo a formação para a Diversidade de acordo com a Lei nº 10.639/03 e Parecer CNE/CEB 003/2004.

Mas deve ser lembrado aqui que esta questão metodológica que trata o documento está totalmente ligada com a falta em parte da formação dos professores para atuarem na modalidade EJA, porque a maioria dos professores não tem formação específica para EJA. O currículo está em concordância com as Leis, mais, as políticas que são criadas se conflitam, pois não garantem que os professores atuem exclusivamente na EJA. Não temos políticas que invistam na formação de professores exclusivos para lidarem com tal especificidade que acomete essa modalidade.

A Equipe Técnica Pedagógica da EJA, em parceria com a Equipe de Desenvolvimento Curricular, elaboraram esta Matriz Curricular, para Educação Jovens e Adultos, aqui em análise, traçando os conteúdos, os eixos temáticos e as expectativas de aprendizagem, baseado nas especificidades da modalidade e nos dados obtidos na pesquisa que foi realizada pela equipe Técnica de elaboração da matriz por meio de coleta de dados, antes da elaboração dessa Matriz, visando atender os requisitos políticos curriculares de Goiás.

De acordo com o documento optou-se pela metodologia da problematização como estratégia de aprendizagem dos diversos conhecimentos relacionados com a realidade dos educandos como ponto de partida e de chegada, e no desenvolvimento das subjetividades necessárias à sua formação, levando em consideração a realidade socioeconômica, cultural e a complexidade dos conhecimentos necessários para seu pleno desenvolvimento. Implementação de práticas participativas nos processos avaliativos, negociações, acordos estabelecidos entre educador/educando objetivando finalidades, ações, condições de realização, as responsabilidades e a colaboração na tomada de decisões.

Nesta versão do documento, chama a atenção o programa intitulado Plantão de Dúvidas ou Recuperação Paralela – Formação Continuada criado através da Resolução CEE nº. 260/05, que têm objetivo de promover momentos em que os educadores possam planejar, refletir sua prática pedagógica, sobretudo ter um olhar voltado ao desempenho dos alunos, sobretudo aqueles que mais apresentarem dificuldades de aprendizagem (por meio do diagnóstico).

A unidade escolar deverá programar-se prevendo quatro dias letivos, destinando o quinto dia para os professores realizarem, obrigatoriamente, estudos, planejamento e acompanhamento individualizado dos alunos, podendo ser usado também para recuperação de conteúdos, bem como da frequência 75% (setenta e cinco por cento) das atividades escolares presenciais. De acordo com o documento fica a critério da unidade escolar como promover esse momento. Pois os alunos da EJA em sua maioria são trabalhadores, não dispendo muito tempo para os estudos, necessitando de recuperação de conteúdos perdidos.

Esta proposta de reorientação do caderno de Geografia foi constituída com a participação de 6 (seis) Geógrafos especialistas em Ensino e Pesquisa, sendo 5 (cinco) Licenciados e Mestres em Geografia e 1 (uma) Pedagoga Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino e Língua Portuguesa, todos Gestores de Desenvolvimento Curricular da SEEBAS.

O texto do documento traz em primeira mão o artigo da Lei de Diretrizes e Bases – LDB, 9.394/96 no qual que a Educação de Jovens e Adultos – EJA *como uma modalidade destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria*. A Secretaria de Estado da Educação de Goiás vem desenvolvendo uma política de Reorientação Curricular numa perspectiva inclusiva, a proposta tem sido debatida com a Rede Estadual de Ensino, tendo o professor como protagonista na construção das novas matrizes curriculares para a Educação Básica.

O documento destaca que é direito de todo cidadão que não teve oportunidade de se escolarizar em tempo normal que tenha garantido o direito de continuar os estudos, e principalmente o aluno trabalhador. Mas de acordo com o documento, autores como Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) alertam sobre a chamada do documento que dá garantias, mais não indica quais ações efetivaram essa permanência na escola, pois

Embora o texto legal estimule o acesso do trabalhador à escola e sua permanência nela, além de definir os sistemas de ensino como os responsáveis por garantir a gratuidade nessa modalidade de educação, ele não detalha como fazia o original dessa lei, quais são as ações que vão garantir a permanência dos jovens adultos na instituição escolar. (LIBÂNEO, OLIVEIRA E TOSCHI, 2003, p. 262).

O grande desafio está em garantir a qualidade do processo de ensino-aprendizagem deste estudante em sala de aula. O objetivo, portanto, dessa reorientação é a redução das desigualdades educacionais, com a participação dos estudantes, e com políticas públicas que ampliem o acesso a educação, principalmente atendendo as particularidades desta modalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, observa-se uma centralidade dos professores, no currículo e nos programas governamentais, como se somente os professores fossem os agentes responsáveis pela mudança no contexto das reformas. Eles são em geral, considerados os principais responsáveis pelo desempenho dos alunos, da escola e do sistema.

Fica claro que diante desse quadro que se apresenta, os professores vêm-se muitas vezes, constrangidos a tomarem para si a responsabilidade pelo êxito ou insucesso desses programas. O professor, diante das variadas funções que a escola pública assume, tem de responder as exigências que estão além de sua formação. Nesse contexto é que se identifica um processo de desqualificação e desvalorização sofrido pelos professores,

e sem o apoio efetivo das políticas públicas o currículo dos sonhos se torna um pesadelo, porque quase sempre as escolas e os professores não têm condições de colocar em prática o que foi orientado, por falta de material, de formação específica como o caso da EJA, as escolas não tem estruturas físicas para garantirem, por exemplo, uma biblioteca em que os alunos possam realizar suas pesquisas, sala de vídeo com acetos decentes, e falta até material básico, inviabilizando que as orientações se efetuem na sua totalidade, ficando apenas no campo da teoria e da discussão.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação (1998). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.
- DAYRELL, Juarez (Org.). **Múltiplos Olhares sobre a Educação e Cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996.
- FONSECA, M.C.F.R. **Educação Matemática de Jovens e Adultos: Especificidades, desafios e contribuições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, I. **Educação de Jovens e Adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. **Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA**. *Educar*. Editora UFPR. Curitiba, n.29, p. 83-100, 2007.
- ROMÃO, J. E.; GADOTTI, M. **Educação de adultos: identidades, cenários e perspectivas**. Brasília: Líber Livro, 2007. SANTOS, Enio Serra dos. A educação geográfica de jovens e adultos trabalhadores no contexto urbano. In: CAVALCANTI, Lana de Souza et al. (Org.). **Produção do conhecimento e pesquisa no ensino de Geografia**. Goiânia: Ed. PUC Goiás, 2011.
- SECRETARIA DE ESTADO DE GOIÁS. **Currículo em debate**. Caderno 5.2. Goiás: secretaria de educação de Goiás, 2010.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

OS DOCUMENTOS CURRICULARES NACIONAIS: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A DISCIPLINA GEOGRAFIA

Eliana Marta Barbosa de Moraes

Profa. da Universidade Federal de Goiás,
Instituto de Estudos Socioambientais.
elianamarta.ufg@gmail.com

Ana Claudia Ramos Sacramento

Profa. da Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de Formação de Professores.
anaclaudia.sacramento@hotmail.com

Karla Annyelly Teixeira de Oliveira

Profa. da Universidade Federal de Goiás,
Instituto de Estudos Socioambientais.
karlaoliveira.ufg@gmail.com

Loçandra Borges de Moraes

Profa. da Universidade Estadual de Goiás,
Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e Humanas.
locandrab@yahoo.com.br

Resumo: Nos últimos trinta anos se acirraram as discussões sobre o currículo em virtude da aprovação de uma série de documentos, que tem normatizado e orientado os currículos dos cursos de formação de professores e das disciplinas escolares. Essas mudanças têm sido implementadas nas esferas municipais, estaduais e federais, seja nas instâncias públicas ou particulares, embora com diferentes ênfases. Desta maneira, o objetivo deste texto é analisar os documentos curriculares nacionais tendo como foco a Reforma do Ensino Médio e a questão da disciplina Geografia. Para tanto, como metodologia de pesquisa, foi utilizado o estudo de caso o qual busca promover a partir de um contexto forma de apreensão mais completa do objeto, no nosso caso, das políticas curriculares nacionais, especificamente a Reforma do Ensino Médio. Os dados referidos são parte do resultado parcial da pesquisa intitulada “As Práticas Pedagógicas Docentes em Geografia e os textos e políticas curriculares nos estados do Rio de Janeiro e Goiás” (2016-) pode-se analisar que a disciplina Geografia não será obrigatória no ensino médio, mas aparecerá como parte da área de conhecimento das Ciências Humanas, sem se saber ao certo de que forma será apresentada no documento.

Palavras-chave: Currículo. Geografia Escolar. Rede Estadual. Rio de Janeiro. Goiás.

INTRODUÇÃO

O currículo tem por objetivo orientar a construção do conhecimento escolar. É por meio dele que são conduzidas a teoria e a prática de todo o processo de ensino-aprendizagem que se desenvolve no ambiente escolar, culminando no tipo de formação ofertada e na que se almeja alcançar. Entendemos o currículo como um objeto dinâmico resultante da práxis de diferentes atores, que movimentam o currículo para a concretização de práticas pedagógicas direcionadas à construção de um determinado conhecimento escolar.

Ao se constituir, por si só, num documento que gera uma concepção ideológica de conhecimento, o currículo também produz uma forma de compreensão sobre um determinado contexto, a partir das relações que se concretizam nas diversas maneiras de ler e compreender o que se apresenta em suas linhas e entrelinhas. O currículo tem um caminho, um conjunto de relações vinculadas à sua história, constituindo diferentes histórias e identidades tanto sociais como individuais.

Essas histórias são organizadas a partir de diferentes elementos, que por vezes estão fora da escola, de acordo com os interesses do Estado, da economia e da política. Lopes e Macedo (2011) dialogam sobre isso, ao dizerem que o currículo faz parte de uma conjuntura político-ideológica que está ancorada por toda uma estrutura construída ao longo de uma concepção global e neoliberal atual. Desse modo, o currículo se torna não só um objeto de poder, mas também uma forma de legitimar um conjunto de ações que produzem discursos e interpretações sobre a construção do conhecimento.

Cada contexto histórico caracteriza formas políticas e econômicas, as quais interferem nas organizações curriculares de uma disciplina, bem como na escolha dos conceitos e conteúdos e na dinâmica escolar. Essas formas se referem a tradições que expressam as mudanças ocorridas de acordo com as necessidades do mundo de cada época, de sua cultura, de sua economia e também das expressões de concepções e de crenças dos sujeitos que produzem o currículo.

Assim, questões referentes às políticas curriculares têm ganhado grandes proporções em todo o mundo, principalmente entre as décadas de 1980 e 1990, caracterizadas como um período de transformações na vida social, na tecnologia, nas relações internacionais.

Destarte, a requalificação com a intenção de moldar as práticas educacionais aos interesses econômicos tem buscado nessa dinamicidade a formação do “novo cidadão” para o mercado de trabalho e para o consumo.

Pensando no contexto atual, a partir de 1990 uma série de organismos internacionais vêm intervindo no campo educação, criando novos parâmetros de discussões e de produção das políticas curriculares nos diversos países capitalistas.¹ Esse movimento

1 Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e outros organismos internacionais.

teve como marco essencial a realização da “Conferência Mundial de Educação para Todos”, em Jomtien na Tailândia, com o objetivo centrado na defesa da universalização da Educação Fundamental, com destaque para a ampliação de oportunidades de ensino-aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Como resultado dessa conferência, o governo brasileiro elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que dentre outras exigências traz a necessidade de criação de parâmetros curriculares para o ensino obrigatório (PEREIRA; SANTOS; LEITE, 2012).

Desta forma, para desenvolver a pesquisa, partiu-se do estudo de caso, pois para Ludke e André (2013), é uma metodologia bem-delimitada, e tem um interesse próprio, singular, ainda que possa ser similar a outros casos. Para essas autoras, trata-se de uma metodologia que se caracteriza pela descoberta de novos elementos. Assim, a interpretação específica dos documentos curriculares é uma forma de compreender o singular das políticas curriculares do Brasil.

Diante do exposto, objetiva-se no presente texto trazer alguns dados parciais da pesquisa “As Práticas Pedagógicas Docentes em Geografia e os textos e políticas curriculares nos estados do Rio de Janeiro e Goiás” (2016-). Estrutura-se o texto em três tópicos. O primeiro trata dos documentos que regulamentam o currículo da educação básica brasileira, com a intenção de ressaltar o papel de cada um deles na composição do currículo escolar. O segundo tópico trata da Reforma do Ensino Médio e a questão da disciplina Geografia. O último, por sua vez, apresenta as conclusões.

POLÍTICA DO CURRÍCULO: DOCUMENTOS REGULADORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL DE 1990 A 2017

A discussão curricular, que legitima uma forma de condução da educação pública nacional e seus parâmetros, esteve presente no Brasil desde o período colonial até a república. Ao longo do tempo, diferentes leis contribuíram para dar uma dimensão nacional às políticas educacionais. Tais leis, específicas ou não da educação, subsidiam a construção de propostas curriculares; a organização e a operacionalização do currículo; a regulamentação da formação docente; a produção de materiais didáticos entre outros. É a partir desse contexto que se discute o currículo tendo como referência a Constituição Federal (CF), a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Ensino Médio.

A Constituição Federal (CF), finalizada em 1988, tem como objetivo assegurar garantias constitucionais para os cidadãos brasileiros a fim de promover a igualdade social. Nesse documento, especialmente em seu capítulo III, Seção I, algumas garantias legais foram estabelecidas para a educação. De certa maneira, a CF foi inovadora, por definir pontos importantes para a manutenção e desenvolvimento da educação no país,

como, por exemplo, a destinação para a educação de um percentual mínimo da receita da união, dos estados e dos municípios, destacados no artigo 212.

No Artigo 205, ao afirmar que a educação é um direito do cidadão e um dever do Estado, a CF explicita o papel que este tem em prover e manter as escolas públicas, de forma a prestar um serviço educativo aos cidadãos brasileiros para cumprir uma das premissas do direito social. Assim como também é dever da família incentivar os filhos a estarem dentro da escola para se prepararem para o exercício de sua cidadania e para se qualificarem para o mercado de trabalho.

No Artigo 206 estão relacionados os princípios para a efetivação do ensino no país. Dentre eles destacam-se as questões da igualdade de condições para ter acesso e permanência na escola; liberdade de ensinar e aprender; pluralismo de ideias; gratuidade do ensino público; garantia à educação básica obrigatória e gratuita para a população de 4 a 17 anos e para aquela que não teve acesso ao ensino Fundamental e Médio na idade esperada.

Destacam-se ainda na CF os Artigos 210 e 211. O primeiro garante que se elabore um documento que defina uma base de formação comum para os estudantes e com conteúdos de conhecimentos mínimos, sem descaracterizar os aspectos regionais e nacionais, bem como as diferentes dimensões culturais e artísticas. No segundo define-se que união, estados e municípios devem atuar de modo colaborativo na construção e gestão administrativa e pedagógica da educação.

Considerando a CF, a construção do currículo em diferentes escalas (nacional, estadual e municipal) leva em conta as concepções ideológicas, teórico-metodológicas, pedagógicas e administrativas que perpassam cada proposta curricular, trazendo em seu bojo uma concepção própria de construção do conhecimento. A seleção e análise desses artigos da CF evidenciam a necessidade de compreender a relação entre Educação, Currículo e Estado, uma vez que eles trazem os elementos centrais para a proposição de uma base curricular que vise garantir o direito de todos ao conhecimento escolar.

Se por um lado a CF traz elementos mais gerais de garantia à educação, a Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) – explicita a estrutura de funcionamento da educação nacional, tanto básica como superior em suas diferentes modalidades.

Aprovada em dezembro de 1996 com o número 9394/96, a LDB traz importantes elementos para a gestão curricular da educação básica nacional. Ao longo de seus noventa e dois artigos, nos quais estão descritos os diferentes temas da educação brasileira, a lei estabelece uma série de normas de cunho científico e tecnológico que propiciam a produção do conhecimento e a organização social dos princípios para a cidadania, especificamente nos artigos 26 e 27.

A composição e a qualificação dos conteúdos escolares a serem ensinados no Ensino Fundamental e Médio são definidas no Artigo 26. Assim, com o intuito de garantir

uma base nacional comum, explicita-se que tais conteúdos devem ser compostos por conhecimentos gerais e também por conhecimentos regionais e locais, garantindo a especificidade da realidade dos alunos para a construção do conhecimento escolar. Na qualificação dos conteúdos escolares, além de Língua Portuguesa e Matemática, é possível notar a possibilidade de trabalhar com a Geografia na escola, pois também aparece no texto a previsão da abordagem do “conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política especialmente do Brasil”, ou seja, não está evidenciado que a disciplina Geografia deva aparecer no currículo, mas traz um indício, pois estes temas são abordados também pela ciência geográfica.

Ainda na qualificação dos conhecimentos escolares, em seu Artigo 27 a LDB ressalta a importância dos conhecimentos vinculados à formação de valores, posturas éticas voltadas para a cidadania e as orientações para o mercado de trabalho.

A LDB, além de ser um documento que trata da carga horária e períodos para a realização do ensino, traz diretrizes que deverão perpassar a abordagem dada aos conteúdos escolares, como, por exemplo, os valores sociais e a promoção do desporto educacional.

Nota-se, portanto, nesses artigos, que a LDB trata do currículo e de sua importância para o ensino Fundamental e Médio como forma de estabelecer uma normatização em relação ao currículo e aos conteúdos e conceitos mínimos que devem fazer parte dos currículos escolares e, conseqüentemente, da prática docente.

Em consonância com a CF e com a LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) elaborou as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), que objetivam orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino para a Educação Básica (BRASIL, 2013).

As DCNs também estabelecem que a educação é um direito do indivíduo e que a sua oferta é um dever do Estado e da família, especialmente quando define que o Ensino Fundamental deve ser público, gratuito e de qualidade, sem requisito de seleção.

Segundo as DCNs, a carga horária mínima anual do Ensino Fundamental regular deve ser de oitocentas horas-relógio, distribuídas em, pelo menos, duzentos dias de efetivo trabalho escolar, ao longo de nove anos. O público-alvo dessa fase do ensino centra-se na população escolar com faixa etária entre seis e quatorze anos de idade e se estende também àqueles que, na idade própria, não tiveram condições de frequentá-lo.

De acordo com esse documento, o currículo do Ensino Fundamental é entendido como constituído pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeados pelas relações sociais, no qual se articulam as vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados, de forma a construir a identidade dos estudantes. Em relação aos componentes curriculares obrigatórios do Ensino Fundamental, são citadas as seguintes áreas de conhecimento: Linguagens, Artes, Educação Física, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

No caso do Ensino Médio, o documento estabelece quatro áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Indica também a necessidade de contextualizar e promover a interdisciplinaridade ou outras formas de articulação entre as diferentes áreas do saber. Nesse documento, é explicitado que o currículo deve garantir a educação tecnológica básica; o conhecimento do processo histórico de transformação social e cultural; a língua portuguesa como instrumento de comunicação e acesso ao conhecimento e exercício de cidadania; as metodologias diferenciadas; o domínio de princípios científicos e tecnológicos e as formas contemporâneas de linguagem. Neste conjunto, os componentes curriculares se assemelham aos do Ensino Fundamental.

Como exigência das DCNs para a educação básica, da LDB e do Plano Nacional de Educação, está em processo de elaboração, desde 2015, a proposta curricular intitulada Base Nacional Comum Curricular (BNCC) sendo a 4ª versão referente ao Ensino Fundamental (EF) sido finalizada em dezembro de 2017.

A BNCC é um documento cujo princípio orientador é um projeto de nação, uma proposta de currículo, de sujeito, de aprendizagem e de sociedade que se quer constituir. A elaboração dessa proposta curricular, no caso para o EF utilizou como metodologia a realização de reuniões envolvendo diferentes instituições e sujeitos vinculados à educação básica como o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES) e o Fórum Nacional de Educação (FNE). Além disso, estão sendo realizadas consultas a professores universitários e das escolas.

Na BNCC do EF as áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares são Linguagens (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física), Matemática, Ciências da Natureza (Ciências, Biologia, Química e Física) e Ciências Humanas (Geografia, História, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso).

O objetivo da BNCC, conforme explicitado pelo MEC, é desenvolver o processo de aprendizagem dos estudantes na Educação Básica de modo a garantir o respeito de ensinar e aprender a todos, sem discriminação. Contudo, Macedo (2014) chama a atenção não só para os agentes públicos, mas também para os privados que fazem parte de grandes empresas, destacando que a constituição de um currículo nacional é legítima, mas tem outras implicações, que estão voltadas para atender interesses capitalistas comprometidos com a formação do cidadão consumista.

A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E A DISCIPLINA GEOGRAFIA

A reforma de ensino médio é mais uma etapa de reestruturação das políticas educacionais trazidas pelo Banco Mundial para reorganização da educação mundial com o objetivo de melhorar a aprendizagem.

Segundo as proposições do Banco Mundial, o ensino médio precisa de reestruturação porque o problema de evasão está associado pelo caráter acadêmico dado a ela, não voltada para o mercado de trabalho, tão necessária para esses jovens que saem para a vida adulta.

Desta maneira, o discurso geral é que o Ensino médio precisa de uma identidade própria e de uma estrutura curricular mínima para tornar aos estudantes o ensino mais interessante (LOPES, M, 2017).

Os dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2017) trazem algumas informações relevantes para se pensar sobre o Ensino Médio, como: nos últimos oito anos, cresceu e 11,6% a oferta do ensino médio, ou seja, a necessidade de fazer este se acentuou; o ensino médio é oferecido em 28,3 mil escolas no Brasil, sabe-se que esse número está sendo reduzido a cada dia sendo alocada uma quantidade maior de estudantes por turma e escolas sendo fechadas; são 8,1 milhões de matrículas no ensino médio; 22,4% dos matriculados (1,8 milhões) estudam no período noturno; 17% abandonam o ensino médio – quase 1.000.000, isto quer dizer que grande parte dessas pessoas saem do estudo principalmente devido à questão financeira, muitos precisam trabalhar durante o dia, ou por questões sociais: maternidade precoce, cuidar da família para os pais trabalharem...; 55% dos estudantes terminam o Ensino Médio no tempo correto; as metas do IDEB do EM são baixas, dentre outros aspectos.

Importante lembrar que o Ensino Médio é a última etapa da Educação Básica. Segundo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), os Estados são responsáveis por, progressivamente tornar o Ensino Médio obrigatório, sendo que para isso devem aumentar o número de vagas disponíveis, de forma a atender a todos os concluintes do Ensino Fundamental, conforme estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE). Desta maneira é necessário ter um olhar de fato mais apurado dos problemas que essa etapa tem e precisa ser resolvida para ter um sucesso de quantidade e qualidade de pessoas a se formarem.

Destarte, ao longo desses 5 anos, foram construídas três versões para a reforma do ensino médio: PL 6840/2013, MPV 746, 22 DE SETEMBRO 2016, Lei nº 13.415 de 16/02/2017. Segundo Lopes, M. (2017) uma das questões levantadas pelo governo para a dita reforma é possibilitar a flexibilidade do currículo atual para que os estudantes não tivessem um ensino voltado para uma aprendizagem de saberes escolares historicamente construídos, mas também que tivessem oportunidades de diferentes saberes como no mercado de trabalho. O interessante notar que no caso do Rio de Janeiro, a escola de

tempo integral, por exemplo, só oferece um curso específico “Empreendedorismo”. Qual é a oportunidade de outro conhecimento o estado oferece? Sabemos por exemplo FAETEC e outras escolas técnicas que oferecerem alguns cursos específicos, mas não abrangem a toda população escolar.

Assim, a reforma curricular do ensino médio, traz questões preocupantes para pensarmos: no art. 24. 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017. Assim, como no art 26. § 1º Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. No artigo 36 será organizada assim, por itinerários formativos: I - linguagens e suas tecnologias; II - matemática e suas tecnologias; III- ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas; V - formação técnica e profissional. O que isso significa? Que não estão garantidas as disciplinas na Base Nacional Comum Curricular no Ensino Médio.

Desta forma, observa-se na entrevista dada pela secretaria executiva do MEC (fevereiro de 2018) que o documento da Base terá apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática. Todas as outras aparecerão dentro de áreas de conhecimento, de forma interdisciplinar.

O documento, sem uma data definida de conclusão, também não vai abordar a parte flexível do currículo, prevista pela reforma do ensino médio. Como aparecerá os conhecimentos de Geografia nesse documento? Será que de fato aparecerá alguma coisa? Em 2018, as disciplinas ainda aparecem nas grades curriculares na escola, mas como será no próximo ano?

A disciplina Geografia é fundamental para a compreensão do espaço geográfico em suas diferentes escalas. Parte-se da defesa das disciplinas como elementos importantes para construção do conhecimento dos estudantes a partir da argumentação de Young (2014) na entrevista a Gilian e Louzano (2014), a necessidade de delimitar os conteúdos e os conceitos que farão parte de um currículo, sendo que a disciplina é quem confere elementos para a construção de identidade, isto quer dizer, que ajuda a focar que conhecimento aprender. Sendo assim, a defesa da disciplina Geografia se dá pela compreensão da sua importância para a leitura espacial do mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabendo-se que as reformas em torno do currículo não se estabelecem apenas na escala local é necessário compreender as diferentes mediações escalares que a envolvem, na perspectiva de entender o diálogo que tem sido estabelecido entre as políticas curriculares na organização da Educação Básica.

Desta forma, analisa-se a importância de compreender esse processo e questionar porque de fato está acontecendo. Isso se dá devido à necessidade de atender as exigências que se constituíram a partir dos anos 1990, na construção de políticas públicas educacionais voltadas às demandas do Banco Mundial na dita cidadania de consumo. Sendo assim, segundo os documentos as mudanças devem ocorrer para melhorar a qualidade do Ensino Médio, para que os estudantes possam escolher o que desejam fazer e com isso, se habilitar para o mercado de trabalho.

Para tanto, as disciplinas estão sendo retiradas, se tornando interdisciplinaridades, com o intuito de promover uma “flexibilidade” no currículo. Desta maneira, a disciplina Geografia não existirá mais como tal. Então a pergunta que se faz é como acontecerá de fato essas mudanças na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio e se de fato terão temas, conteúdos e conceitos geográficos?

Outro ponto importante na discussão da reforma é que o MEC está querendo disponibilizar 40% da carga horária à distância. Qual o impacto para formação para além daquela voltada para o mercado de trabalho? São questões para serem pensadas e debates por todos nós.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017., Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 4ª versão, 2017. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/download-da-bncc/>.

COSSIO, Maria de Fátima. Base Comum Nacional: uma discussão para além do currículo. São Paulo: **Revista e-Curriculum**, (12:03), out./dez, 1570-1590, 2014. (Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP).

Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/21669>.

ESPÍNDULA, Miriam; LEITE, Janete de Carvalho Pessoa; PEREIRA, Maria Zuleide da Costa. O Campo das Políticas Curriculares no Brasil: a trajetória histórica da década de 90. In: **Espaço do Currículo**, v.5, n.1, Junho a Dezembro, p.103-108, 2012, Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/14048/7982>.

GALIAN, Cláudia Valentina Assumpção; LOUZANO, Paula Baptista Jorge. Michael Young e o campo do currículo: da ênfase no “conhecimento dos poderosos” à defesa do “conhecimento poderoso”. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, p. 1109-1124, out./dez. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n4/16.pdf>

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016 – Notas Estatísticas**, Brasília: MEC 2017.

http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabete. **Teorias do Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Maria Rita de Castro. A disciplina Geografia na corda bamba? Proposta formativa da Nova Lei do Ensino Médio 2017. In: XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia. Conhecimentos da Geografia: Percursos de Formação Docente e Práticas na Educação Básica. **Anais...**, 2017, p. 269-279.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A de. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2013.

MACEDO, Elizabete. Base Nacional Curricular Comum: Novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. São Paulo: **Revista e-Curriculum**, v. 12 n. 3, 1530– 1555, out./dez, 2014. (Programa de Pós-graduação Educação: Currículo – PUC/SP). Retirado em 10 de junho, de 2016. <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>



ENSINAR E APRENDER GEOGRAFIA: O SABER DOS PROFESSORES FRENTE ÀS DISPUTAS E OS SENTIDOS DO CURRÍCULO

Autor: **Dr. Marccone Denys dos Reis Nunes**
Universidade do Estado da Bahia-UNEB/ SEC-Bahia
mnunes@uneb.br

Co-autora: **Ma. Ivaneide Silva dos Santos**
Universidade do Estado da Bahia-UNEB/ SEC-Bahia
ivaneide-uneb5@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho busca discutir de que forma os saberes dos docentes do curso de Geografia na UNEB-Campus IV-Jacobina, com suas práticas discursivas (pedagógicas e curriculares) tem influenciado na formação inicial dos futuros professores de Geografia. Tal realidade despertamos o interesse em compreender quais os sentidos de Geografia essas disputas que estão colocadas internamente pelo currículo da UNEB estão sendo construídos dentro desse contexto formativo e do saber docente do professor de Geografia. Esta pesquisa está vinculada ao Núcleo de Estudos Geográficos (NEG), e ao Ateliê de Pesquisas e Práticas em Ensino de Geografia (APEGEO-Unicamp), sendo parte dos resultados da pesquisa de Doutorado em Geografia, intitulado: “Reforma curricular em Geografia na Universidade do Estado da Bahia: construção social e o papel dos sujeitos em uma teia de significações entre o pensado e o possível” (NUNES, 2017). Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa em educação, ancorada nos aspectos dialógicos do estudo de caso, em que foram utilizadas como fontes, a pesquisa bibliográfica, análise documental e a realização de entrevistas abertas com parte dos docentes do curso de Licenciatura em Geografia da UNEB/Campus IV. Neste sentido, não poderíamos negligenciar o fato de estarmos lidando diretamente com um currículo em reforma, consolidado por meio da estrutura acadêmica institucional, mas que ao mesmo tempo, se mostra em plena transformação, em pleno movimento de mudança e muito provavelmente movido pelas engrenagens dos saberes e fazeres cotidianos, imbricados no processo de formação do profissional de Geografia na Universidade do Estado da Bahia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Currículo. Saber docente.

INTRODUÇÃO

A nossa análise está embasada, principalmente nas ideias de Nunes (2017) e Tardif (2014), no que tange aos saberes dos professores vinculados ao seu ambiente de trabalho. Pautado na seguinte questão de pesquisa: **Como o saber do docente de Geografia é construído frente à reforma curricular da UNEB enquanto pressuposto indispensável na construção do conhecimento profissional, das aprendizagens; e das práticas educativas desses professores?** e. Aprofundaremos a reflexão acerca do trabalho docente, percebendo o importante papel da escola dentro do processo de institucionalização do currículo, considerando sua potência no processo de desestabilização desse

mesmo currículo, ocasionando, muitas vezes, “novos/outros” processos de reorganização curricular, tendo como objetivo discutir de que forma os saberes dos docentes do curso de Geografia na UNEB-Campus IV-Jacobina, com suas práticas discursivas (pedagógicas e curriculares) tem influenciado na formação inicial dos futuros professores de Geografia

As ideias de Macedo (2014), serão auxiliares para que possamos compreender melhor de que maneira os professores do curso de licenciatura em Geografia do curso em tela são capazes de se apropriar de determinados discursos curriculares, a fim de consolidar o direito à identidade, aos processos de autonomia, bem como o de contestar situações institucionalizadas por meio da própria desestabilização interna das estruturas organizacionais, enfatizando a importância dos saberes docentes enquanto instrumentos de disputas e de centralidade dentro do currículo, responsáveis pela sua formação.

Os trabalhos de Lopes (2016), contribuem para a compreensão acerca da formação do profissional de Geografia, principalmente no que diz respeito à formação inicial dentro do contexto dos cursos de licenciatura, evidenciando a importância da geografia escolar, bem como dos desafios desses sujeitos frente às transformações aceleradas da contemporaneidade. Ainda levando em consideração a própria estruturação do currículo de licenciatura em Geografia na Universidade do Estado da Bahia, buscaremos o aporte nos trabalhos de Oliveira (2007), a fim de compreender como se estabelecem as diversas relações dentro do universo curricular em questão, de modo a intensificar os elementos fundamentais responsáveis diretamente pela formação acadêmica do professor de Geografia, visando o entendimento desse movimento contínuo de mudança, adaptação, reforma, reorganização e ressignificação, curricular.

Para Tardif (2014), há sempre a necessidade de se identificar quais são os saberes que servem como base para o ofício do professor, de como se configuram por meio de inúmeras subjetividades, que juntas influenciam diretamente na tomada de decisões e nos meios pelos quais os docentes se valem com o intuito de desenvolver melhor suas atividades práticas. Os professores não recorrem somente a um tipo de conhecimento ou conteúdo no desenvolvimento de suas atividades diárias. Muito pelo contrário, o saber docente é construído por muitos matizes, por inúmeros referenciais teóricos e metodológicos da sua área de conhecimento e da Educação, além dos conhecimentos referentes aos currículos, bem como os elementos identitários e culturais das realidades aos quais estão inseridos. Sem contar com os padrões de objetividade desenvolvidos pelos professores quando esses são incentivados a produzir/estimular o acúmulo de conhecimento técnico específico para uma ação ou programa escolar pré-determinado.

Essas questões tornam-se fundamentais no entendimento das práticas curriculares atuais no curso de licenciatura em Geografia da UNEB/Campus IV-Jacobina, principalmente quando pensamos que o saber docente desempenha uma função de centralidade cognitiva ou mesmo metodológica, influenciando substancialmente a práxis desses professores frente a essa realidade. Assim, entendemos o saber docente como algo

plural, diverso e multifacetado; ele é dinâmico, pois se constrói diariamente no próprio exercício profissional do professor de Geografia. O conhecimento adquire características diversas no interior do saber-fazer, porque se origina das mais variadas fontes, das mais diferentes naturezas. E neste aspecto, podemos destacar na fala de alguns entrevistados a necessidade de que, a partir da reforma curricular, buscar mecanismos coletivos para se consolidar a construção do conhecimento, mas ao mesmo tempo valorizar os saberes individuais desses professores.

METODOLOGIA

Pelas características demonstradas neste trabalho, a investigação baseia-se nos estudos sobre os fundamentos da pesquisa na educação, principalmente no tocante aos elementos pertinentes à formação docente, compreendida como um locus de aprendizagem, em que os mesmos aprendem e ensinam acerca dos sentimentos contraditórios em relação à profissão, como forma de ressignificar traços, valores, costumes, conceitos, ideias, categorias e conhecimentos sobre a sua vida profissional no momento do exercício da própria prática pedagógica (NUNES; MONTEIRO, 2007, p. 33).

Sendo assim, a presente investigação caracteriza-se a partir da sua abordagem qualitativa em educação, como um estudo de caso por se tratar de um estudo com características bem delimitadas de um fenômeno específico de que estamos tratando aqui. por meio de entrevistas abertas, aplicadas com sete docentes do curso de licenciatura em Geografia do Campus IV – Jacobina. entendemos que esse tipo de entrevista possui características mais adequadas para o tipo de pesquisa que desenvolvemos, pois não há uma imposição de uma ordem rígida das questões, os entrevistados não se sentem pressionados a dar respostas fechadas que atendam a perguntas específicas e podem discorrer acerca de determinado tema com maior liberdade a partir dos seus conhecimentos sobre aquilo que está sendo discutido. Para tanto, é papel dos pesquisadores estimular momentos de aceitação mútua para que as informações possam fluir o mais natural possível, preservando a autenticidade e a veracidade dos fatos.

Utilizamos também a pesquisa bibliográfica com contribuição dos autores já mencionados no texto e análise documental em atas do Colegiado de Geografia, Resoluções do CONSU e do CONSEPE acerca da reforma curricular, Memorandos Circulares, Leis, Projeto Pedagógico do Curso de Geografia e o Projeto de Reformulação do Curso de Geografia, entre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao defendermos a possibilidade de que o saber docente abrange uma gama de elementos constitutivos do processo formativo, e de fenômenos da materialidade

e das subjetividades vinculados ao seu percurso profissional, buscamos não somente externar as demandas específicas de uma realidade intercalada entre as formalidades dos conteúdos técnicos presentes nos documentos oficiais da UNEB, mas também apresentar as possibilidades de apropriação do currículo pelo corpo docente nas mais variadas formas coletivas e individuais possíveis. Essas situações podem ser melhor explicadas quando pensamos nas funções conceituais, a fim de compreender o saber docente ligado ao trabalho desses profissionais.

Portanto, é necessário não somente compreender como esses grupos de professores da UNEB-Campus IV-Jacobina, estabelecem suas relações com os seus pares, mas principalmente como essas relações se materializam no âmbito institucional; entendendo como as cognições oriundas dessas relações sociais puderam ser consideradas enquanto influenciadoras das práticas relacionadas ao saber-ensinar dos sujeitos e, ao mesmo tempo, assimiladas como algo distinto do saber-ensinar ligados a esses grupos.

Esse é o ponto de entendimento da importância do saber docente dentro desse quadro de reforma curricular. Identificamos: i) professores que participaram do processo de discussão da reforma do currículo, ii) professores que ingressaram na UNEB após a implantação do novo currículo e iii) professores que já faziam parte do quadro do Colegiado de Geografia, mas permaneceram alheios ao processo. Em princípio, podemos pensar que esses grupos de professores estavam em posições muito bem definidas e estrategicamente diferentes do ponto de vista do posicionamento político em relação ao novo currículo, mas ao que percebemos em seus depoimentos, mesmo aqueles simpáticos à proposta, foi o do enfrentamento de grandes dificuldades no processo de transição entre um currículo e outro.

Estamos falando diretamente acerca dos sentidos de currículo e de conhecimento e das disputas em torno dos objetivos aos quais situam-se a prescrição curricular oficial, as características singulares organizacionais locais e entre esses dois polos, o saber do professor enquanto elemento significativo do fazer curricular, no que se refere à construção de uma identidade docente para o professor de Geografia.

Essas polaridades podem estar inseridas em determinados contextos que ultrapassam os limites de determinadas disciplinas/componentes curriculares. Podem simplesmente estar ligadas ao objetivo do docente em enriquecer sistematicamente o seu arcabouço intelectual para além da prescrição curricular para o qual foi designado dentro da universidade ou da escola. Assim, esses saberes são ressignificados não somente enquanto um discurso disciplinar, mas também aos aspectos cognitivos presentes no processo de ensino e aprendizagem envolvidos na formação do sujeito. Neste caso, os saberes são/estão imbrincados de significações e subjetividades, valores, crenças e sistemas de interpretações implícitas na própria práxis pedagógica e metodológica desse educador. Isso aparece claramente na fala da Entrevistada (C) quando perguntado a respeito de como ele percebia a construção do conhecimento e do trabalho docente entre

o currículo prescrito e o currículo praticado no curso de Licenciatura da UNEB-Campus IV-Jacobina a partir de sua própria prática, afirmou:

(...) Eu andei transitando. Minha admissão foi para Metodologia da Pesquisa, e eu já entrei para trabalhar com essa disciplina. Só que a minha curiosidade fez com que eu acabasse transitando por outros caminhos, buscando por disciplinas que eu achava que poderia estar contribuindo de alguma forma. (...) Com isso, eu trabalhei com Prática [de Ensino em Geografia], com Temas Emergentes e Atividade de Campo. Eu percebi que aquilo que está proposto em Prática não é aquilo que realmente acontece. (...) Inclusive, quando eu pedi para poder assumir Prática foi com o intuito justamente de perceber o porquê de não estar acontecendo conforme está lá no currículo. (...) Mas como eu tenho Mestrado em Educação e sou formada em Geografia, eu acabo sempre buscando muito mais a questão da educação. Meu eixo de origem é o II, o das Metodologias e Escalas, mas eu fui lá, no eixo das práticas (informação verbal)¹.

Como podemos perceber, o entrevistado expressa uma preocupação dupla: o de contemplar a sua formação acadêmica, buscando atender aos requisitos para os quais foi designado em concurso público para o referido componente curricular e, ao mesmo tempo, tentou buscar outros caminhos que não estivessem restritos somente à sua zona de conforto, como forma de dialogar com os outros professores, buscando assim, ampliar horizontes inter e transdisciplinares do conhecimento.

Neste aspecto, Tardif (2014), destaca a necessidade de se identificar como esses saberes são adquiridos, se por meio da experiência pessoal ou pela educação formal institucionalizada, sendo que as duas formas de aquisição podem ocorrer simultaneamente ou mesmo através de outros canais de compartilhamento de experiências formais e não formais. No caso da Entrevistada C, não houve apenas um canal para a aquisição desses conhecimentos nem para a construção dos seus saberes. Identificamos uma constante preocupação em acompanhar os movimentos de mudança e reorganização curriculares, bem como o de se “adequar” às questões institucionalizadas da universidade, dialogando internamente com seus pares, sem perder de vista os processos interiores organizacionais do Campus IV-Jacobina e do Colegiado de Geografia.

Ao demonstrar uma postura de preocupação em compreender a estruturação curricular de Geografia da UNEB, o Entrevistado C busca, ao mesmo tempo, por mecanismos de inserção que possam justificar a sua prática diante das demandas operacionalizadas pela organização dos componentes curriculares oferecidos para cada semestre ou mesmo pela disposição dos mesmos por eixos temáticos de conhecimento. Esse profissional optou por recorrer aos conhecimentos prévios relacionados ao seu eixo de trabalho, mobilizando, no sentido de se apropriar de novos conteúdos, saberes e conhecimento dos outros eixos temáticos, consequentemente de outros componentes curriculares aos quais não pertenciam ao universo de atuação profissional.

1 Entrevista concedida por Entrevistada C. [mai. 2016]. Entrevistador: Marcone Denys dos Reis Nunes. Jacobina-BA, 2016. 1 arquivo.mp3 (34min38seg.).

Neste aspecto, a reforma curricular do curso de Geografia da UNEB/Campus IV-Jacobina proporcionou, pelo menos em sua prescrição, um conjunto de situações em que se buscava por certa autonomia, tanto do aluno quanto do professor na condução dos percursos formativos, dando-os a possibilidade para a construção de um conhecimento pautado em situações que pudessem valorizar essas especificidades de cada sujeito. Assim, corroborando com a citação anterior, o entrevistado A, traz essas questões para o centro de suas preocupações, reconhecendo o currículo com um meio para que os alunos possam agregar suas experiências de vida aos saberes profissionais da organização dos conteúdos. O entrevistado mobiliza esses elementos ao afirmar que o currículo, antes de qualquer coisa, é uma construção social.

(...) Eu acredito que ele [o currículo] é mais que uma organização de conteúdos que os alunos precisam aprender em seu processo de formação, na sua graduação e na sua licenciatura. Ele é uma espécie de construção social. Por quê? Porque os alunos quando não se identificam com determinada disciplina ou não se identificam com professor, ele cursa determinados componentes de acordo com o que ele vivencia, com o seu cotidiano, com a sua realidade. (...) Ou seja, o aluno também constrói o currículo dentro do currículo de Geografia. Isso é positivo (informação verbal)².

Essa afirmação do entrevistado A em referência aos discentes do curso, pode ser interpretada também como uma preocupação de alguns docentes do curso de Geografia da UNEB/Campus IV em referência à construção dos planejamentos dos componentes curriculares. Muitos deles, como pudemos ver anteriormente, não ficavam restritos somente aos conteúdos e objetivos dos seus componentes curriculares, mas buscavam formas, situações e adotavam ações que pudessem favorecer o diálogo com os seus pares, mesmo que de áreas diferentes, principalmente a partir dos componentes curriculares do eixo da educação.

Noutras palavras, pensamos o saber dos professores não apenas como um conjunto de conteúdos, ementas e planejamentos propostos pela prescrição curricular oficial, em que os sujeitos envolvidos apenas se apropriam desses conhecimentos no momento oportuno ou por uma obrigação institucional. O saber docente é muito mais que isso: são os processos constitutivos da própria ação profissional do professor ao longo de sua carreira, construídos dia após dia em situações de aprendizagem mútua e cumulativa dentro do seu ambiente de trabalho, em processos de disputas constantes sobre o sentido de conhecimento que se quer fixar, nas micro-relações estabelecidas com seus pares, com os alunos, com a instituição a qual pertence, absorvendo e interiorizando sistemas de ações, cognições, dentro da própria ação e da consciência pedagógica do seu trabalho. Dessa forma, concordamos com Lopes (2016, p.31) ao afirmar que:

2 Entrevista concedida por Entrevistado A. [mai. 2016]. Entrevistador: Marccone Denys dos Reis Nunes. Jacobina-BA, 2016. 1 arquivo.mp3 (20min16seg.).

a profissionalidade docente, bem como seu componente nuclear – os saberes da docência – não podem ser confundidos com o simples acúmulo de competências técnicas. Trata-se de um conjunto integrado (um compósito) de conhecimentos que tem como fio condutor a própria história. Devem ser articulados e rearticulados em função dos problemas vividos pela sociedade e pela educação nos diferentes momentos históricos. Plurais e procedendo de diferentes fontes, esses saberes são complementares e interdependentes. Permitem ao professor, em consonância com os interesses de seus alunos, exercer a sua profissão com maior autonomia. Nesse sentido, articulado com os problemas sociais vividos coletivamente, o trabalho escolar é uma oportunidade ímpar de observação crítica do mundo (LOPES, 2016, p. 31).

Podemos perceber, no contexto da implantação do currículo de Geografia na UNEB/Campus IV-, que o saber docente tem desempenhado um importante papel de articulação do conhecimento e influenciado diretamente na formação dos professores de Geografia do referido curso. Percebemos a grosso modo, o papel de mediador dos saberes docentes neste processo, como se entre o currículo prescrito e o currículo vivido se situasse os saberes dos professores, de modo a promover as relações entre os sujeitos, mesmo que isso denote situações de antagonismos ou mesmo de disputas no interior dos micro-espços do sistema institucional.

Corroborando com essas ideias, Macedo (2014) afirma que os professores desempenham densas construções de conhecimentos e dispositivos didático-pedagógicos baseados nos desafios cotidianos que a sua profissão pode possibilitar, embora chame a atenção para os perigos da desvalorização epistemológica do professor, principalmente quando esses são deslocados dos seus lugares tão somente para legitimar a socialização dos saberes, mesmo sendo esses uma das premissas básicas e fundamentais que se espera do bom profissional.

Segundo Nunes (2017), em referência à reforma curricular no curso de Licenciatura em Geografia da UNEB/Campus IV-Jacobina, os saberes docentes desempenharam e desempenham até hoje um importante papel de apontar os caminhos para o que poderíamos chamar de uma “outra reforma” curricular. Ao assumir a necessidade de uma reforma curricular, questões institucionais pesaram sobremaneira na tomada de decisões acerca da forma como essas ações foram implementadas nos departamentos da universidade, que mesmo com a participação de muitos docentes nas discussões propostas, a UNEB, enquanto a proponente da mudança, buscou consolidar a sua influência nas principais decisões dos projetos de reforma. Especificamente no currículo de Geografia, muitas propostas contidas no Projeto Político Pedagógico e aprovadas pelo Conselho Universitário para a mudança curricular, se mostram hoje inviáveis para a sua efetivação, pois a própria instituição proponente não oferece os subsídios, muito menos as condições institucionais de contratação de professores e de infraestruturas mínimas para a concretização do projeto.

Neste caso, os saberes desses professores foram essenciais para a continuidade e o desenvolvimento das atividades inerentes ao curso. Inicialmente, ao não compreen-

derem o projeto da reforma, os professores passaram a recorrer a muitos artifícios cognitivos e metodológicos, adquiridos ao longo de sua carreira e em seu ambiente de trabalho, tais como: escolha dos conteúdos e método de trabalho, instrumentos de avaliação, além de uma gama de procedimentos tradicionais, entendidos como mais adequados para a construção do conhecimento; todos esses elementos serviram para que o estranhamento ao novo, não fosse o causador, por exemplo, da interrupção das aulas no curso de Licenciatura em Geografia.

Existe hoje a percepção de mudanças ocorridas no currículo do curso de Licenciatura em Geografia após a reforma de 2004 por parte do corpo docente. No entanto, para alguns desses profissionais, depois de praticamente treze anos de implantação do novo currículo, ainda existem pontos que não estão muito bem discutidos, nem definidos, principalmente no que tange à estruturação de alguns componentes curriculares dos eixos que compõem a matriz curricular atual.

Como podemos perceber, as disputas em torno das questões curriculares caminham muito mais pelo campo subjetivo e político das relações de poder estabelecidas internamente pelos sujeitos inseridos no processo, do que na materialidade da prescrição de uma proposta formal externada e implementada via hierarquia institucional. Neste caso, observamos posturas bastante diversas dos professores em torno do currículo, embora haja o reconhecimento, por alguns, de que as resistências mais claramente observáveis e conseqüentemente responsáveis pelas permanências em relação ao currículo anterior, estão ligadas aos próprios docentes ao não se disporem a mudar suas práticas, a partir do momento em que o currículo da reforma foi implantado no Campus IV-Jacobina.

As instituições, assim como a UNEB, exercem um papel fundamental na inter-relação dos saberes docentes com os programas curriculares formais e os conteúdos de cada área do conhecimento. É nas instituições em que se expressam mais claramente essas inter-relações, pois é na universidade que se desenvolvem a tríade: ensino, pesquisa e extensão, favorecendo dessa maneira, a produção de um conhecimento sistematizado, integrado aos saberes sociais dos indivíduos. Neste caso, coexistem dois processos: o dos saberes sociais e os de formação, considerados como dois fenômenos complementares no âmbito da ação cultural contemporânea (TARDIF, 2014).

O que podemos perceber, e isso não é uma exceção do Campus IV-Jacobina, é uma distinção dentro do próprio corpo docente, em que os educadores se distanciam em dois grupos distintos: o dos professores de sala de aula e o dos professores pesquisadores, em que aos primeiros cabe a transmissão do conhecimento e aos segundos a produção desse conhecimento; como se não pudesse haver qualquer relação entre si. O currículo de Licenciatura em Geografia da UNEB Campus IV-Jacobina, como já mencionado anteriormente, está totalmente estruturado com o objetivo de formar professores de Geografia. Para alguns docentes do curso, essa nomenclatura pode revelar certo

descontentamento em relação aos conteúdos trabalhados e as abordagens pedagógicas necessárias a qualquer curso de formação de professor.

Os saberes docentes estão imbricados de significados e significações que interferem diretamente, tanto no trabalho do professor em sala de aula, quanto na construção por parte dos alunos dos conhecimentos geográficos por meio das atividades e dos conteúdos trabalhados no cotidiano do trabalho pedagógico. O que nos interessa, é compreender melhor como esses saberes influenciam a formação profissional dos licenciandos, num contexto em que uma reforma no currículo do curso de Licenciatura em Geografia expõe uma série de questões e disputas pertinentes ao curso de formação desses professores; de como esses docentes, a partir da apropriação de conhecimentos sistematizados, mas também da relação estabelecida entre esses conteúdos e os saberes por eles mobilizados com vistas para a formação do professor de Geografia no Campus IV-Jacobina.

Em suma, para Oliveira (2007), não basta uma reforma curricular para garantir as condições de melhoria para a qualificação dos profissionais da Geografia. É importante que essas condições sejam criadas no âmbito das instituições de ensino, em que sejam consideradas as competências técnicas e a autonomia intelectual como pilares de sustentação de um trabalho pedagógico realmente eficiente. Para ela, só assim os professores de Geografia poderão deixar de ser reféns dos currículos verticalizados e impostos institucionalmente, bem como de determinados instrumentos didáticos selecionados de forma arbitrária e inconvenientemente impostos. Concluindo, só através desse exercício de liberdade é que os cursos e os currículos de formação de professores em Geografia serão capazes de permitir o afloramento da criatividade em cada um desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Resolução nº 269**, de 31 de maio de 2004. Aprova a implantação do redimensionamento do Currículo do Curso de Formação de Professores – Licenciatura Plena em Geografia. CONSU/UNEB, Salvador, 2004.

BAHIA. **Projeto de Renovação de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Geografia**. – Jacobina, BA: /UNEB/PROGRAD, 2012.

LOPES, Claudivan Sanches. O trabalho pedagógico do professor de Geografia e seus saberes. *In: PORTUGAL, Jussara Fraga; OLIVEIRA, Simone Santos; RIBEIRO, Solange Lucas. (orgs.). Formação e docência em geografia: narrativas, saberes e práticas*. – Salvador : EDUFBA, 2016, p. 21-40.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Atos de currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. – Ilhéus : Editus, 2014.

NUNES, Marcone Denys dos Reis. **Reforma curricular em Geografia na Universidade do Estado da Bahia: construção social e o papel do sujeitos em uma teia de significações entre o pensado e o possível**. – Campinas, SP : [s.n.], 2017.

NUNES, Cely do Socorro Costa; MONTEIRO, Albêne Lis. Profissionalização e cultura docente: limites e possibilidades na formação de professores. *In: MERCADO, Luis Paulo Leopoldo; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora da Silva. (orgs.). Formação do pesquisador em educação:*

profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. – Maceió: EDUFAL, 2007, p. 21-35.

OLIVEIRA, C. G. S. A geografia como disciplina: trajetória nos currículos escolares do Brasil e o seu ensino como questões centrais da discussão. In: TRINDADE, Gilmar Alves; CHIAPETTI, Rita Jaqueline Nogueira. (orgs.). **Discutindo geografia: doze razões para se (re)pensar a formação do professor.** – Ilheus: Editus, 2007, p. 17-61.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 17. ed. – Petrópolis, RJ : Vozes, 2014.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA FÍSICA E TEMÁTICAS AMBIENTAIS: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA ANÁLISE DOS ARTIGOS DO XII ENPEG

Gabriela Klering Dias

gabikdiasgeo@gmail.com

Universidade Federal de Pelotas

Liz Cristiane Dias

lizcdias@gmail.com

Universidade Estadual de Campinas

Rosangela Lurdes Spironello

spironello@gmail.com

Universidade Federal de Goiás

Resumo: Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa intitulado “Políticas públicas na formação de professores: Análise da contribuição do PIBID para os pressupostos teórico-metodológicos do Ensino da Geografia”, desenvolvido com o PIBID Geografia UFPel. Esse artigo se justifica na medida em que cresce a discussão da importância de se construir metodologias e práticas pedagógicas que abordem as temáticas físicas e ambientais da Geografia na educação básica. Essa pesquisa visa contribuir no que tange as pesquisas realizadas acerca do PIBID enquanto política pública educacional, seus resultados e efeitos. A metodologia adotada para a pesquisa sobre a política pública educacional (PIBID) se baseia na abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball (1992), em que analisa diversos contextos que são pertencentes em uma política educacional, e como são os resultados e efeitos que eles resultam nas escalas de análise do espaço geográfico. Abordar a questão do Ensino de Geografia Física e temáticas ambientais é fundamental para a compreensão dos fenômenos físicos e ambientais presentes no espaço geográfico, e na escola é necessário que o ensino dessas temáticas seja de fato significativo. O ensino de Geografia Física e temáticas ambientais precisa ganhar maior visibilidade através das pesquisas, para ganhar mais destaque e incentivos através de práticas pedagógicas que contribuam para o processo de ensino aprendizagem da Geografia.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. PIBID. Ensino de Geografia Física. Prática pedagógica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de um projeto de pesquisa intitulado “Políticas públicas na formação de professores: Análise da contribuição do PIBID para os pressupostos teórico-metodológicos do Ensino da Geografia”, desenvolvido através do LEGA – Laboratório de Educação Geográfica e Ambiental em conjunto com o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID Geografia na UFPel – Universidade Federal de Pelotas.

Esse recorte para o presente artigo se justifica na medida em que cresce a discussão da importância de se construir metodologias e práticas pedagógicas que abordem as temáticas físicas e ambientais da Geografia na educação básica, tendo como exemplo pesquisas focadas no ensino do conteúdo relevo, no qual aborda que

[...] o ensino do relevo nos anos do Ensino Fundamental se encontra numa inadequação cognitiva e, acredita-se, que a não concretização de aprendizagens a partir do vivido acaba comprometendo a complexificação conceitual, o trabalho com base na abstração reflexiva demandado nos anos subsequentes do ensino (Ascensão, 2016, p. 203).

Da mesma forma, o PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) aborda a relevância de projetos que busquem o aprimoramento de futuros docentes em cursos de formação de professores, visto que:

O PIBID é uma iniciativa para o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica [...] Os projetos devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola (CAPES, 2008).

Esse tipo de trabalho é importante pelo fato que mostra e ressalta como projetos em que o PIBID faz parte, podem modificar os conhecimentos a respeito de uma determinada temática, como no caso da pesquisada em questão, a Geografia Física e temáticas ambientais. Nessa linha, FREITAS (2015, p. 77) contribui dizendo que “o PIBID tem como base a concepção dialética de *práxis*, de modo a articular a teoria e a prática”. Ao aliar esses dois objetos, temáticas que possuem demandas nas escolas podem vir a serem sanadas se trabalhadas, para assim haver uma relação de ensino aprendizagem mais significativa.

Essa pesquisa visa contribuir no que tange as pesquisas realizadas acerca do PIBID e suas metodologias de ensino, focando no programa enquanto política pública educacional, os resultados e efeitos que vem a ocorrer nas escolas parceiras. A análise é feita com base nos anais do XII ENPEG – Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia. É importante destacar que esta pesquisa visa, além da contribuição na formação de professores, também a um aprendizado mais significativo aos alunos na educação básica, sendo socialmente muito importante a sua permanência no contexto brasileiro de ensino.

METODOLOGIA

A metodologia adotada para a pesquisa sobre a política pública educacional (PIBID) se baseia na abordagem do ciclo de políticas proposto por Ball (1992), em que analisa diversos contextos que são pertencentes em uma política educacional, seja em

qual escala ela estiver sendo representada, e como são os resultados e efeitos que eles resultam nas escalas de análise – micro ou macro – do espaço geográfico.

É essencial que para analisar uma política educacional como o PIBID, alguns fatores sejam levados em questão para que ocorra uma avaliação de fato completa. MAINARDES (2006, p. 49), aponta algumas contribuições quando fala a respeito da abordagem do “ciclo de políticas”, numa perspectiva pós-moderna, dizendo que:

Essa abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Sendo assim, essa base contribui de forma significativa para desenvolver conhecimentos e resultados que o PIBID exprime no contexto brasileiro. Além disso, a metodologia conta com revisão de literatura para embasamento teórico a respeito das questões mais pertinentes abordadas, como os conceitos de currículo, políticas educacionais, Geografia Física com ênfase em temáticas físico e ambientais e práticas pedagógicas para o Ensino de Geografia.

O processo iniciou com a revisão de literatura sobre os temas propostos, e logo em seguida, foi realizado o levantamento de dados a partir dos anais do XII ENPEG – Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, ocorrido no ano de 2013. A partir dos anais foram selecionados os artigos publicados por pibidianos em formato de apresentação pôster a partir da palavra-chave PIBID. Logo após, foram selecionados somente os artigos realizados pelos pesquisadores do PIBID que contemplassem a análise da Geografia Física e temáticas ambientais, através de práticas pedagógicas.

Após essa seleção, foi elaborada uma ficha de registro de dados, onde, após cada artigo lido houve diversas questões a serem respondidas – tanto de natureza estatística, como o local onde está sendo desenvolvida a pesquisa e tipo de artigo – como de natureza teórica, onde foi analisado de fato em qual contexto a pesquisa se inclui, se tratando de uma política educacional.

A partir dessa análise, será verificada a abordagem e o uso do programa nas escolas, o tipo de pesquisa que foi realizada (como por exemplo um levantamento de dados ou uma prática pedagógica) e quais foram os resultados ou efeitos dessas práticas para os alunos, focando na análise da Geografia Física e questões ambientais e como ocorre pesquisas nessas temáticas, focando nas práticas pedagógicas realizadas.

Após o levantamento desses dados, será feita a tabulação dos dados, que servirá para demonstrar os avanços feitos na temática e na pesquisa, para posteriormente, haver a análise de quais contextos estão sendo trabalhados de acordo com a abordagem do ciclo de políticas para contribuições na área do Ensino de Geografia.

Após a análise e discussão dos artigos, serão realizadas algumas conclusões a respeito da política educacional PIBID em seu contexto nacional e como ocorrem algumas práticas pedagógicas no que tange o Ensino de Geografia Física e temáticas ambientais, visto que é uma demanda pertinente por parte dos professores nas escolas participantes do PIBID, pois de acordo com LOPES (2005, p. 61), “cabe à investigação das políticas de currículo entender o que é privilegiado”.

Sendo assim, é necessário compreender os conhecimentos que estão sendo mais trabalhados e os que não estão sendo tão trabalhados na escola para suprir de forma justa essas demandas ainda pertinentes, no que tange o ensino de Geografia Física.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abordar a questão do Ensino de Geografia Física e temáticas ambientais é fundamental para a compreensão dos fenômenos físicos e ambientais presentes no espaço geográfico, e na escola é necessário que o ensino dessas temáticas seja de fato significativo, visto que, conforme ASCENÇÃO (2009, p. 38),

Reconhece-se, assim, a existência de dualidades, de conflitos, talvez intrínsecos à natureza da ciência geográfica. Admitindo-se, pois, ser objeto dessa ciência o estudo das organizações espaciais por meio da espacialidade dos fenômenos, compreende-se ser inerente a esse objeto a consideração para estudos dessa ciência tanto os aspectos físicos, como os aspectos humanos, os quais compõem os espaços.

É compreendido que há dificuldades no processo de ensino aprendizagem na escola das temáticas físico e ambientais presentes na ciência geográfica. Sendo assim, o PIBID se torna essencial para transformar essa demanda por práticas pedagógicas e metodologias que foquem no ensino dessas temáticas, visto que é um ato normativo dentro da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), o qual trata a respeito do incentivo e investimento obrigatório à iniciação à docência.

Visto isso, o presente trabalho visa identificar as metodologias e práticas pedagógicas utilizadas nos artigos, para assim classificar quais conteúdos e/ou temáticas ainda possuem demandas de projetos e oficinas voltadas à esses conhecimentos.

É fundamental então, que haja um comprometimento para o ensino dessa abordagem, de forma significativa e realista aos alunos, para que assim possam compreender que esses fenômenos estudados fazem parte de seu cotidiano. Isso posto, compreende-se que o PIBID pode contribuir para que essa relação de fato aconteça, pois realiza o elo entre a escola e a universidade. Nessa perspectiva, YOUNG (2016, p. 9), deixa claro que:

[...] as disciplinas escolares – que definem o direito ao conhecimento poderoso para todos os alunos – respondem a regras acordadas entre os professores especialistas dessas disciplinas sobre o que é considerado conhecimento válido; tais critérios, que derivam do conhecimento pedagógico dos professores

especialistas das disciplinas e das suas ligações com especialistas dos campos acadêmicos nas universidades, fornecem acesso ao “melhor” conhecimento que pode ser adquirido por alunos, em diferentes níveis, assegurando, portanto, a possibilidade de progressão.

Considerando todas essas questões, a forte interação entre o programa enquanto política educacional e a importância do ensino dessas temáticas mostra o quanto é necessário que projetos que visam a melhoria na qualidade da formação de professores estejam sempre juntos com a escola, que é futuro campo de atuação dos pesquisadores graduandos do programa.

Nessa perspectiva, pode-se compreender que esse tipo de política abarca algo ainda maior que somente resultados ou efeitos, mas sim uma recontextualização do conhecimento. Assim, na teoria da recontextualização do conhecimento proposta por BERNSTEIN (2003, p. 80) é apontado que:

Os campos oficiais de recontextualização são arenas para a construção, distribuição, reprodução e mudança de identidades pedagógicas. As identidades pedagógicas têm uma base social e uma carreira. A base social representa os princípios de ordem social e os desejos institucionalizados pelo Estado em seu sistema educacional. A carreira é moral, instruída e localizada. Uma identidade pedagógica, então, é a fixação de uma carreira em uma base social.

Assim sendo, é realizado mais do que somente um resultado de uma política, mas sim a mudança de um conhecimento, se recontextualizando em seu novo contexto de prática, que é a escola e seus sujeitos formadores e transformadores do conhecimento. Dessa mesma forma, MAINARDES (2010, p. 13), diz que através da recontextualização “o discurso se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado [...] e relacionado com outros discursos e depois é relocado”. Percebe-se, assim, que o programa não só transforma, como cria conhecimentos através das práticas pedagógicas desenvolvidas no contexto escolar.

De todas as submissões de trabalho sobre o PIBID, apenas 19 trabalhos apresentados na versão pôster (recorte de trabalho) tratavam de pesquisas a respeito de temáticas físico-ambientais da Geografia realizadas pelo PIBID. Dos 19 artigos analisados, 18 deles possuem práticas pedagógicas ocorridas no ambiente escolar, 6 possuem análise investigativa e 6 são baseados em um levantamento teórico (podendo haver mais de uma resposta). Deve-se destacar a grande quantidade de artigos que possuem práticas escolares, ou seja, estão congregando a teoria e a prática em atividades juntamente com o PIBID Geografia.

Na análise das práticas pedagógicas para o ensino de Geografia Física, há a predominância da realização de atividades dentro do ambiente escolar – na própria sala de aula – através de desenhos e jogos interativos, na maior parte voltados para o conteúdo Relevo e Hidrogeografia. Alguns também trazem o trabalho de campo como perspectiva

de aprendizado das temáticas físico ambientais. Houve também 2 outros artigos que propuseram práticas pedagógicas para o ensino de Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, com o apoio de softwares e laboratórios e informática das escolas.

Desta forma, a análise dos artigos sobre a temática de políticas públicas, no caso o PIBID e o Ensino de Geografia Física e temáticas ambientais busca compreender as metodologias e práticas geográficas contidas nos projetos e atividades do PIBID, a partir dos anais do XII ENPEG Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, no que tange o ensino de Geografia Física.

CONCLUSÃO

Ao fazer esta análise com base nos anais deste evento, chega-se à conclusão de que o ensino de Geografia Física e temáticas ambientais precisa ganhar maior visibilidade através das pesquisas, para assim, ganhar ainda mais destaque e incentivos através de práticas pedagógicas que contribuam para o processo de ensino aprendizagem da Geografia.

Portanto, o ensino de Geografia Física e temáticas ambientais e o PIBID (que não está ativo no momento) necessitam estar sempre lado a lado, para além de diminuir a lacuna presente no ensino dessas temáticas, buscar um maior alicerce na formação de professores (e especificadamente de Geografia) e o interesse nos alunos pela Geografia e sua ampla análise a respeito do espaço geográfico, objeto de análise pela ciência geográfica.

REFERÊNCIAS

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque. **Os conhecimentos docentes e a abordagem do relevo e suas dinâmicas nos anos finais do Ensino Fundamental**. 2009. 151f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação do Departamento de Geografia da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.

ASCENÇÃO, Valéria de O. R. O conhecimento do conteúdo relevo: contribuições metodológicas. **Geografia Ensino & Pesquisa**, v. 17, n. 1, Jan/Abr 2013.

ASCENÇÃO, Valéria de O. R.; VALADÃO, Roberto C. Tendências contemporâneas na aplicação do conhecimento geomorfológico da Educação Básica: a Escala sob perspectiva. **Espaço Aberto**, PPGG-UFRJ, v. 6, n. 1, p. 191-208, 2016.

BALL, S. J. **What is policy?** Texts, trajectories and toolboxes. *Discourse*, London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993a.

BERNSTEIN, Basil. A pedagogização do conhecimento: estudos sobre a recontextualização. **Cadernos de Pesquisa**, n. 120, p. 75-110, novembro 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia**. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental. 156 p. Brasília: MEC, 1998. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf>>. Acesso em 19 fev. 2018.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil. **Lei Nº 12.796**, de 4 de abril de 2013. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República: 2013(b). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm> Acesso em 28 fev. 2018.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **PIBID** – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid>>. Acesso em 27 fev. 2018.

FREITAS, A. S. F.; TERAMATSU, G. H. B.; STRAFORINI, R. As dimensões territorial e política do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). **Terra Livre**. São Paulo, Ano 30, Vol. 1, n 44, p. 75-113.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, Jul/Dez 2005.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Currículo**. In: Teorias de Currículo. São Paulo: Cortez, 2011. Apoio: FAPERJ.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, Jan/Abr 2006.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Telas**, v. 11, n. 22, p. 1-24, Mai/Ago 2010.

YOUNG, Michael. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, Jan/Mar 2016.



Políticas Públicas para o currículo: as incertezas quanto ao ensino de Geografia na educação básica a partir da BNCC

Odiones de Fátima Borba

UniEVANGÉLICA– Anápolis/GO

Professora Titular

odiones@unievangelica.edu.br

Kamila Santos de Paula Rabelo

UniEVANGÉLICA– Anápolis/GO

Professora Adjunta

kamila.rabelo@unievangelica.edu.br

Mirley Rocha Almeida

Universidade Estadual de Goiás

Mestrado Interdisciplinar em Educação,
Linguagem e Tecnologias (em andamento)

mirley.rocha@hotmail.com

Resumo: O objetivo desse texto é apresentar uma breve discussão sobre currículo, enquanto concepção teórica, e verificar os processos que estão em andamento pela Secretaria Municipal de Educação de Anápolis quanto à BNCC identificando os possíveis impactos da BNCC para o ensino de Geografia na educação básica. A pesquisa é de abordagem qualitativa com pesquisa bibliográfica, documental e de campo. A análise permitiu identificar que o currículo adotado, até o momento, contempla os conhecimentos geográficos desde o primeiro ano do ensino fundamental de forma interdisciplinar articulados por temáticas transversais. O processo de implementação da BNCC está em fase inicial de discussão para reformulação curricular da rede municipal de ensino. Cabe à comunidade acadêmica, especialmente da nossa instituição, acompanhar e contribuir com este debate a fim de orientar para importância do ensino de Geografia na Educação básica.

Palavras-chave: Currículo. Ensino de Geografia. BNCC.

INTRODUÇÃO

A construção e implementação de um currículo envolve a gestão pública, a gestão escolar e a comunidade como um todo. O Currículo vivido se efetiva pela ação dos diversos agentes envolvidos direta ou indiretamente com a vida escolar. Para além da comunidade escolar, entendemos que currículo é o representativo de um projeto de escola e de sociedade.

Quando pensamos em currículo, uma série de questões emerge: O que ensinar? Por que ensinar? Para quem? O que as crianças e jovens devem ser? O que as crianças e jovens devem se tornar? Quem possui o melhor acesso às formas legítimas de conhecimento? Como se constrói a cultura escolar e a cultura social? Que fatores orientam a definição dos saberes a serem ensinados? Como os conteúdos podem ser inter-relacionados? Com quais recursos e materiais metodológicos se processa o ensino na escola? O que condiciona a modificação da prática escolar?

O currículo contém uma seleção e organização de saberes, compreendendo aprendizagens planejadas. No entanto, o currículo não se resume a um plano formal de atividades, experiências de ensino e de aprendizagem. Na prática escolar, o currículo vivido e o currículo oculto representam as particularidades culturais, a visão de mundo e o contexto próprio de cada realidade. Compreender os elementos objetivos e subjetivos do currículo nos permite entender aspectos fundamentais da cultura escolar.

Na educação básica, o currículo é composto de estudos de Português, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física e no caso do município de Anápolis, inclui o Ensino Religioso. O ensino de Geografia é aqui defendido enquanto saber fundamental para a compreensão do espaço geográfico, a sedimentação da identidade espacial e a formação de escolares que sejam agentes na construção de uma sociedade mais justa.

O município de Anápolis adota uma estrutura curricular orientada pelo Parâmetro Curricular Nacional (PCN), organizado em uma sequência de conteúdos que são trabalhados de acordo com temas transversais, definidos para cada mês e disciplinas. Essa proposta permite o desenvolvimento de atividades interdisciplinares, especialmente no campo da Geografia.

Os documentos que norteiam o ensino, na rede municipal de Anápolis são: o Plano Municipal de Educação, o Guia de Orientação da Secretaria e a matriz de referência dos conteúdos.

O ensino de Geografia, nessa proposta curricular, integra estudos da cidade, da região e do país, que permitem a compreensão do espaço, da paisagem, do lugar e do território, a partir da interação homem natureza.

O desafio que se coloca no momento é a transição da estrutura curricular baseada no PCN para a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Nesse sentido, o objetivo desse texto é apresentar uma breve discussão sobre currículo, enquanto concepção teórica, e verificar os processos que estão em andamento pela Secretaria Municipal de Educação de Anápolis quanto à BNCC. A pesquisa é de abordagem qualitativa, com os seguintes procedimentos metodológicos: pesquisa bibliográfica, documental e de campo.

A BNCC tem um prazo para ser implementada até 2020. O governo federal já publicou diversos documentos orientadores para a nova Base curricular. Nosso objetivo é acompanhar o processo de transição da estrutura curricular municipal e contribuir com

as discussões teóricas pertinentes ao tema. A perspectiva é continuar com os estudos de forma a compreender melhor o processo de aplicação da BNCC, investigandoos procedimentos a serem adotados para transição para a nova base curricular do município. E na continuidade, procuraremos identificar os possíveis impactos da BNCC para o ensino de Geografia na educação básica das escolas municipais de Anápolis.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada foi qualitativa. Conforme González Rey (1998, p. 42):

A investigação qualitativa que defendemos substitui a resposta pela construção, a verificação pela elaboração e a neutralidade pela participação. O investigador entra no campo com o que lhe interessa investigar, no qual não supõe o encerramento no desenho metodológico de somente aquelas informações diretamente relacionadas com o problema explícito a priori no projeto, pois a investigação implica a emergência do novo nas ideias do investigador, processo em que há o marco teórico e a realidade se integram e se contradizem de formas diversas no curso da produção teórica.

Nessa natureza de pesquisa, a relação entre investigador e sujeito investigado é enxergada como uma relação complexa, tendo em vista que ambos são munidos de experiências discursivas e individuais que influenciam e se imbricam no processo da pesquisa.

O “objeto” na pesquisa qualitativa é visto como interativo, e sempre adota uma posição face ao que lhe é colocado. Na pesquisa qualitativa, o investigador valoriza o processo e não somente o produto (LUDKE; ANDRÉ, 1986).

Sendo assim, a pesquisa busca uma compreensão da realidade, a partir dos pontos de vista dos investigados. De acordo com Gil (1999), para confrontar a visão teórica do problema com os dados da realidade, é preciso fazer um delineamento da pesquisa, ou seja, considerar o ambiente em que são coletados os dados e as formas de controle das variáveis envolvidas. O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram análise bibliográfica referente à temática do currículo e ensino de Geografia. Estudamos também os textos orientadores da BNCC, disponibilizados pelo MEC e textos críticos publicados por intelectuais brasileiros. Para melhor apresentar a estrutura curricular do município de Anápolis, analisamos os documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação e Conselho Municipal de Educação de Anápolis. Realizamos entrevista com a ex-secretária municipal de educação, que coordenou o currículo vigente. Quanto ao processo de transição para a BNCC, entramos em contato com a Diretoria de Educação, representantes do Conselho Municipal de Educação e com o coordenador do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Anápolis.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

De acordo com estudos na área da educação, currículo é tudo aquilo que uma sociedade considera necessário que os alunos aprendam ao longo de sua escolaridade. Muito se tem debatido sobre as diferentes maneiras de se organizar o currículo escolar. O currículo é um campo permeado de ideologia, cultura e relações de poder. Segundo Silva (1996, p. 23)

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Enquanto campo de poder, o Estado tem o papel regulador e orientador das práticas curriculares no país. A instituição de um currículo nacional está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394/96), no Plano Nacional de Educação e em outros documentos normativos da educação Brasileira. Uma orientação curricular nacional responde à necessidade de uma definição de aprendizagens essenciais que possam ser comuns a todo território nacional, sem desconsiderar as particularidades regionais.

As políticas públicas estão estritamente ligadas à elaboração de currículo educacional, pois são elas que implementam, regem e são responsáveis por acompanhar e avaliar a efetivação do currículo, conforme o previsto na política pública que o regulamenta. No Brasil, a maior e mais importante lei para a área educacional, abaixo da constituição de 1988 sob a qual também está sujeita, é a LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que define e regula o sistema de educação brasileiro. Apesar de esta legislação ampliar o conceito de educação, passando ele a abranger também processos formativos que se desenvolvem na família, no trabalho, na convivência humana, nos movimentos sociais, nas diversas manifestações culturais, dentre outros, esta lei se propõe a regularizar a educação escolar a qual acontece predominantemente em instituições próprias de ensino.

A LDB está alicerçada em quatro eixos: descentralização da gestão educacional; democratização e flexibilização do sistema nacional de educação; garantia de elementos necessários para oferecer uma educação de qualidade; e desenvolvimento de um robusto sistema de educação. No âmbito federal destacamos a LDB (1996), o Parâmetro Curricular Nacional (PCN, 1997), o Referencial Curricular Nacional (RCN, 1998), a Diretriz Curricular Nacional (DCN, 2013), o Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), e agora, o mais recente projeto curricular: a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) constituem uma das políticas públicas orientadoras do currículo e que estabeleceu um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o país. O conjunto de propostas, nesse documento, corresponde à necessidade de um referencial capaz de organizar o sistema

educacional em nível nacional. Seu processo de elaboração durou alguns anos envolvendo fóruns, debates, muitas discussões com especialistas da educação, profissionais da educação, instituições de ensino superior e de pesquisa.

Os PCN's se constituem de documentos referenciais de qualidade para a educação básica brasileira estando direcionado para a segunda etapa do processo de escolarização, o ensino fundamental e se constituiu em um referencial para renovação e reelaboração das propostas curriculares em níveis Estadual e Municipal. Eles são compostos por 10 volumes, o primeiro é um documento que se intitula "Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais", o qual tem como finalidade apresentar as questões introdutórias de que tratam os Parâmetros. Esse documento situa o contexto histórico em que se deu seu processo de construção e elaboração, bem como também assinala para os avanços que estes representam no cenário educacional brasileiro no campo das políticas públicas. Outros seis volumes se referem às áreas de conhecimento, são elas: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História, Geografia, Artes e Educação Física que orientam e norteiam o processo de ensino-aprendizagem que deve ocorrer dentro de cada uma dessas áreas nos dois níveis de ensino. Por fim, os três últimos volumes propõem a integração de questões sociais como os Temas Transversais como parte de referenciais na elaboração dos currículos, eles se constituem de seis documentos, cada um direcionado à um tema, são eles: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, pluralidade cultural, trabalho e consumo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica (2013) também são um importante documento para a educação. Elas estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras. Dentre as alterações propostas, nesse documento, está a ampliação de 8 para 9 anos do ensino fundamental e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos 4 aos 17 anos de idade.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é a mais recente política de Estado para a educação, homologada em 20 de dezembro de 2017. As discussões para elaboração da BNCC iniciaram em 2014, com a participação de diversos segmentos da sociedade civil organizada, a partir de discussões e consultas públicas. A BNCC orienta a organização dos currículos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. As duas primeiras versões, apresentadas ao Conselho Nacional de Educação, contemplavam também o ensino médio. No entanto, em virtude da Reforma do Ensino Médio, aprovada no primeiro semestre de 2017, esse item foi retirado na versão homologada.

A BNCC é um documento que determina os conhecimentos essenciais que todos os alunos da Educação Básica devem aprender, ano a ano, independentemente do lugar onde moram ou estudam. Todos os currículos de todas as redes públicas e particulares do país deverão conter esses conteúdos (BRASIL. MEC, 2017). Esse conjunto de aprendizagens essenciais busca direcionar para uma padronização de saberes a serem desenvolvidos nas escolas brasileiras.

A definição do currículo é da competência dos municípios, atendendo ao proposto na Base. Vale ressaltar que a BNCC não é currículo, ela é um documento normativo que orienta e norteia a elaboração dos currículos, na perspectiva de permitir a autonomia dos entes federativos.

Ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais: 1. Conhecimento; 2. Pensamento científico, crítico e criativo; 3. Repertório Cultural; 4. Comunicação; 5. Cultura Digital; 6. Trabalho e projeto de vida; 7. Argumentação; 8. Autoconhecimento e autocuidado; 9. Empatia e cooperação; 10. Responsabilidade e cidadania. Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL. MEC, 2018).

As políticas públicas educacionais precisam orientar o currículo, pois são elas que elaboram e normatizam o currículo formal. E isso se dá em todas as esferas de governos: federal, estadual e municipal.

A reformulação dos currículos das redes municipais demanda amplo estudo da Base, bem como da literatura pertinente à temática do currículo. Segundo Sacristán (1999, p. 61)

O currículo é a ligação entre a cultura e a sociedade exterior à escola e à educação; entre o conhecimento e cultura herdados e a aprendizagem dos alunos; entre a teoria (ideias, suposições e aspirações) e a prática possível, dadas determinadas condições.

De certo modo, o currículo é a expressão da cultura da escola com a sua (re) criação e desenvolvimento. No caso de município de Anápolis, as políticas públicas que ordenam o currículo estão amparadas na legislação nacional, o que subsidiou a elaboração do Plano Municipal de Educação e as Matrizes Curriculares para serem implementadas na rede municipal de educação.

Para melhor entender o processo de construção das políticas de educação vigentes no município, foi realizada entrevista com a ex-secretária municipal de educação Anápolis que desempenhou essa função entre os anos de 2008 a 2016, durante duas gestões municipais. O propósito da entrevista era entender a concepção de currículo adotado em Anápolis e, conseqüentemente, como está orientado o ensino de Geografia.

Segundo as informações prestadas pela Ex-Secretária, o processo de implementação do currículo atual foi realizado por um grupo de gestores que trabalharam conjuntamente e estabeleceram, junto com a equipe assessora de cada área do saber da educação básica, um grupo de estudos específico sobre currículo.

Os referenciais disponibilizados pelo MEC para o currículo da educação básica foram os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação básica. Como o município tem sistema de ensino próprio, não recebe orientações da Secretaria Estadual de Educação. Em relação à capacitação dos gestores e professores para o uso do PCN para elaboração de uma proposta curricular, a entrevistada afirmou que houve formação específica oferecida pela Assessoria Pedagógica da Secretaria, destes para os coordenadores pedagógicos das escolas e destes para os professores das áreas específicas. Ela destacou o papel do coordenador pedagógico, como orientador/coordenador do processo que ocorreu no interior da unidade escolar.

Em relação à base teórico-conceitual que orienta o Currículo da Rede Municipal de Educação de Anápolis, a entrevistada destacou que é a concepção sociointeracionista.

A base teórico-conceitual adotada foi a sociointeracionista (sócio-histórica / sociocultural), seguindo os pressupostos de Lev S. Vygotsky. Até 2009, quando assumimos a Secretaria, havia uma grande confusão dessa concepção com o construtivismo piagetiano, devido principalmente aos estudos de Emília Ferreiro que embasavam a proposta de alfabetização adotada. Mas com os grupos de estudos foi sendo feito o refinamento da proposta, estando bem consolidada em 2016. (Informação Oral, 2018)

De acordo com ex-secretária de educação municipal, o processo de discussão da BNCC que ocorreu a partir de 2014, teve a participação efetiva, no que se refere as discussões, do grupo gestor e de professores da Rede Municipal de Anápolis.

De 2014 a 2016 fizemos estudos específicos sobre currículo, um grupo composto por assessores pedagógicos da Secretaria, professores do CEFOPe e outros que se interessaram, acompanhados por professores da UEG com formação nessa área. Também acompanhamos e participamos de todo movimento para elaboração da BNCC. Observamos que houve uma mudança nas orientações inclusive do próprio MEC. As versões 3 e 4 da BNCC são bastante diferentes da que foi entregue ao CNE. (Informação Oral, 2018)

A proposta de educação da Secretaria Municipal de Educação visa contribuir para a formação integral de seus alunos e para o desenvolvimento de suas plenas capacidades (motoras, afetivas, sociais e cognitivas), bem como para sua formação enquanto cidadão participativo, consciente e atuante na sociedade. Propondo-se oferecer aos alunos a possibilidade de uma aprendizagem dinâmica, global e significativa, norteia sua ação educativa pela própria realidade do educando, partindo do princípio de que por meio de estímulos e desafios ele é capaz de agir sobre o meio, compreendendo a ação realizada e construindo, assim, seu próprio conhecimento. (ANÁPOLIS, GUIA DE ORIENTAÇÕES DA SEMED, 2010, p. 9/10).

Atualmente, os representantes do Conselho Municipal de Educação e da Secretaria Municipal de Educação integram um grupo de estudos e trabalho para a reformulação do currículo do município para atender as diretrizes da BNCC. Anápolis será sede

de uma Regional que agregará representantes de secretarias municipais de educação de cidades próximas. As equipes receberão consultoria de profissionais que atuam junto ao Ministério da Educação e que acompanharão o processo de elaboração e implementação da BNCC. Nesse sentido, o esforço conjunto será das equipes gestoras da SME e dos gestores escolares, tanto na elaboração do currículo quanto na formação de coordenadores pedagógicos e professores.

A preocupação, nesse momento, é garantir que com a implementação da BNCC, a Geografia continúe sendo encarada como importante componente curricular na Rede Municipal de Ensino, e que de fato atenda às necessidades da sociedade complexa e dos sujeitos que a compõem, de modo a contribuir para a emancipação social através do pensamento espacial, crítico e reflexivo.

O entendimento é que os conteúdos de Geografia a serem ministrados orientem para a construção da identidade espacial. A compreensão do espaço vivido, do bairro, da cidade, do município e da região integram os conhecimentos básicos para essa etapa do ensino. 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).

Os conteúdos da Geografia, na Educação básica, 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, encontra sua base morfológica, sua realização prático-sensível (LEFEBVRE, 1999, p. 116/7).

No campo da Geografia, na educação básica, é preciso considerar o espaço de vivência da criança, despertando um olhar geográfico por meio de um ensino dinâmico e interdisciplinar que possibilite a leitura e a interpretação da paisagem, a fim de adquirir ferramentas intelectuais decorrentes de uma alfabetização cartográfica que lhe propicie o domínio de tal linguagem.

Sendo a Geografia o estudo das transformações e das relações humanas, o seu ensino torna-se bastante amplo e perpassa fenômenos físicos, biológicos e humanos em sua integração. Assim, é de suma importância que os estudos e direcionamentos

ocorram de forma interdisciplinar, para que o estudante compreenda as interações sociais e seus impactos em um dado espaço geográfico.

A Terra vista pelo geólogo, por exemplo, é um planeta, um elemento essencialmente natural; mas, para a Geografia, o que é natural e o que é humano se fundem e se explicam. Nessa relação de interdependência é que ela se estrutura e apoia seu método de estudo essencial. (SEBALCH, 2010, p.35)

Analisando a proposta da BNCC, emerge a preocupação em garantir a especificidade do ensino de Geografia na Educação básica, por esse motivo é essencial que as possibilidades entre as disciplinas fiquem claras, estabelecendo a identidade Geográfica mesmo diante do ensino interdisciplinar. Para Fantin e Tauscheck (2005, p.100) “É preciso que o objeto seja significativo para o sujeito.”, isso pressupõe o estabelecimento de um vínculo entre o indivíduo e o objeto de estudo. As mesmas autoras ainda afirmam:

Porém, antes de nos entusiasmos com uma receita de atividade aparentemente interessante é preciso analisá-la, refletir sobre sua adequação à turma e à série, investigar todas as possibilidades que ela proporciona no que se refere aos objetivos de ensino a serem atingidos. (FANTIN; TAUSCHECK, 2005, p.100)

Os estudos geográficos estão incluídos dentro de uma grande diversidade, em territórios distintos, cercados de feitos humanos ou da ação do tempo. É necessário compreender, dentro desta complexidade, qual é o papel social do cidadão e as consequências das transformações socioculturais. Tais entendimentos partem da compreensão essencial dos conceitos de paisagem, território e lugar.

A mera compreensão destes conceitos não gera um aprendizado significativo por si só, sendo crucial interligar e interpretar estes juntamente com os problemas e contradições que ocorrem diariamente. Portanto, a escola é o local responsável por formar pesquisadores capazes de analisar conscientemente as notícias, os mapas, as transformações urbanas e as consequências delas na natureza.

Por ser uma ciência de paisagens e por despertar a visão interligada entre o homem e o mundo, a Geografia é um instrumento formidável para que possamos nos conhecer e nos compreender melhor, perceber toda a dimensão do espaço e do tempo, onde estamos e pra onde caminhamos, descobrir as populações e suas múltiplas relações com o ambiente. (SEBALCH, 2010, p.37)

A BNCC apresenta como competências específicas de Geografia para o ensino fundamental

1. Utilizar os conhecimentos geográficos para entender a interação sociedade/natureza e exercitar o interesse e o espírito de investigação e de resolução de problemas.

2. Estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a importância dos objetos técnicos para a compreensão das formas como os seres humanos fazem uso dos recursos da natureza ao longo da história.
3. Desenvolver autonomia e senso crítico para compreensão e aplicação do raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e produção do espaço, envolvendo os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem.
4. Desenvolver o pensamento espacial, fazendo uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias para a resolução de problemas que envolvam informações geográficas.
5. Desenvolver e utilizar processos, práticas e procedimentos de investigação para compreender o mundo natural, social, econômico, político e o meio técnico-científico e informacional, avaliar ações e propor perguntas e soluções (inclusive tecnológicas) para questões que requerem conhecimentos científicos da Geografia.
6. Construir argumentos com base em informações geográficas, debater e defender ideias e pontos de vista que respeitem e promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem preconceitos de qualquer natureza.
7. Agir pessoal e coletivamente com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações sobre as questões socioambientais, com base em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários.

Nesse sentido, é possível vislumbrar a permanência dos conteúdos geográficas no ensino fundamental, já que a competência para definir o currículo é da Secretaria Municipal de Educação. No entanto, há que se garantir a participação no processo de elaboração do currículo a fim de garantir que os saberes geográficos sejam incorporados no currículo de Anápolis a partir da adequação à BNCC. Com a participação no debate podemos intervir no processo de construção do currículo municipal. Entendemos que é papel da Universidade, especialmente dos cursos de formação de professores, participar dos debates e contribuir da melhor maneira possível.

REFERÊNCIAS

BRASIL. MEC, 2018. **Dimensões e Desenvolvimento das Competências Gerais da BNCC**, 2018, DISPONÍVEL EM: <http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2018/03/BNCC_Competencias_Progressao.pdf>.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, SEB, CNE, 2017.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 out. 2017.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil**: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo. 22. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2014

- CASTELLAR, Sônia Maria Vanzella. Educação geográfica: formação é didática. In: MORAIS, Eliana Marta Barbosa de, MORAES, Loçandra Borges de. **Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de Geografia**. Goiânia: Vieira, 2010.
- FANTIN, Maria Eneida. TAUSCHECK, Neusa Maria. **Metodologia do Ensino de Geografia**. Curitiba: Ibpe, 2005.
- GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. São Paulo: Editora Atlas, 1999.
- GONZÁLEZ REY, F. Locualitativo y locuantitativoenlainvestigación de lapsicología social. In: **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v. 10, n. 2, p. 32-52, 1998.
- GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso**. São Paulo: EPU, 1986.
- LEFBVRE, Henri. **A cidade do capital**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- SACRISTAN, J. Gimeno. **Poderes instáveis em educação**. Tradução de Beatriz Affonso Neves. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identities terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- SELBACH, Simone et al. **Geografia e Didática**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

COLEÇÕES DIDÁTICAS DE GEOGRAFIA PARA OS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: POTENCIALIDADES DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Luan do Carmo da Silva

Instituto Federal de Brasília/Câmpus Riacho Fundo
luan.silva@ifb.edu.br

Diego Tarley Ferreira Nascimento

Pontifícia Universidade Católica de Goiás e
Universidade Estadual de Goiás/Câmpus Iporá
diego.tarley@gmail.com

Resumo: No contexto da reformulação das políticas públicas de ensino, se torna relevante analisar as potencialidades das coleções didáticas de Geografia na construção do conhecimento. Desse modo, busca-se compreender de que maneira as coleções constituintes do Guia do Livro Didático 2017 (Ensino Fundamental – Anos Finais) podem contribuir para a construção do conhecimento espacial crítico e comprometido com a realidade da qual o aluno faz parte. O recorte metodológico que dá base ao texto é a pesquisa documental, utilizando como fontes básicas de coleta de dados o Edital do PNLD 2017 e o Guia do Livro Didático. A pluralidade de leituras de mundo está posta no conjunto das onze coleções constituintes do Guia analisado, sendo possível encontrar coleções aprovadas que não contemplam plenamente os temas da Geografia. Acerca da avaliação das coleções didáticas, percebe-se a chegada de coleções de diferentes concepções didático-pedagógicas à escola. Isso porque o edital busca parametrizar as coleções, dando abertura aos autores e editores de se manterem fiéis às suas correntes teórico-metodológicas, e a apresentarem distintas propostas de conteúdos, aspectos pedagógicos e princípios de formação cidadã.

Palavras-chave: coleções didáticas – ensino-aprendizagem – Geografia – PNLD

INTRODUÇÃO

O campo da educação, um dos pilares da sociedade e direito social básico, de dever do Estado, aparece como foco das chamadas reformas sociais. Tais reformas são permeadas de interesses, por vezes não muito explícitos e democráticos, envolvendo um conjunto de atores sociais que têm objetivos diversos. É a partir desses objetivos que os encaminhamentos propostos podem ser (re)formulados ao longo do processo de efetivação das reformas. Esta constatação pode ser verificada, entre outros programas e políticas públicas, no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

O PNLD é fruto de interesses que, num primeiro momento visavam padronizar a produção de materiais didáticos e atender às demandas de organismos internacionais

acerca do alcance de certo padrão de qualidade. Atualmente o programa se mostra consolidado no cenário nacional (PEREIRA, 2014), e internacional (CISTERNAS, 2012), como referência para a avaliação e aquisição de materiais didáticos. Este quadro, no entanto, não foi alcançado sem críticas. Vesentini (2012) e Kanashiro (2008), por exemplo, apresentam julgamentos ao programa que foram relativamente levados em consideração na formatação tanto da avaliação quanto do processo de aquisição dos livros didáticos ao longo do tempo.

No âmbito da Geografia é válido apontar significativas melhoras dos materiais didáticos tanto no que diz respeito à questão conceitual (SPOSITO, 2006), até a maneira como os produtos gráficos passaram a ser compreendidos (SABOTA; SILVA, 2017) – deixando de ser mera ilustração e passando a uma forma de comunicação específica e de síntese para a compreensão do conteúdo correlato.

No contexto das mudanças e permanências do Programa, se torna relevante analisar as potencialidades que as coleções didáticas de Geografia trazem aos sujeitos que cotidianamente fazem uso desses materiais. Nesse sentido, por meio desse trabalho, busca-se compreender de que maneira as coleções constituintes do Guia do Livro Didático 2017 (Ensino Fundamental – Anos Finais) podem contribuir para a construção do conhecimento espacial crítico e comprometido com a realidade da qual o aluno faz parte.

Tendo em vista a modalidade exploratória e descritiva do trabalho, a técnica que dá base ao mesmo é a pesquisa documental, utilizando como fontes básicas de coleta de dados o Edital do PNLD 2017 e o Guia do Livro Didático resultante da avaliação pedagógica das coleções inscritas.

Dentre outros fatores que impulsionaram a pesquisa com os documentos mencionados está a perceptível necessidade de divulgar os dados existentes no Guia do Livro Didático, o qual merece ser reconhecido tanto como fonte de pesquisa sobre as concepções de Geografia constantes nas coleções didáticas, quanto efetivamente como base de dados e informações acerca destas coleções. Nesse sentido, cabe destacar que, ainda que todas as coleções aprovadas e, portanto, constituintes do Guia, cumpram minimamente as especificações do Edital, apenas o professor, ao reconhecer as especificidades de cada coleção, é capaz de selecionar aquela que melhor contribua com o processo de ensino-aprendizagem junto ao conjunto de alunos com o qual este professor atua.

AS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE GEOGRAFIA APROVADAS NO PNLD 2017

Por meio das coleções aprovadas no Guia do Livro Didático (Quadro 1) é possível se ter um panorama de como o componente curricular Geografia tem se estruturado ao longo dos anos na escola. Esse fato decorre da premissa básica de que os grupos editoriais e os autores de livros didáticos têm certa autonomia e poder de autoria na composição dos materiais inscritos nos editais de avaliação. Se por um lado esses editais trazem pontos que devem ser cumpridos pelos autores e editores, tais como respeito à legislação, coerência

e adequação da abordagem teórico-metodológica, correção e atualização de conceitos, dentre outros (MEC, 2015), a própria ficha de avaliação utilizada pela equipe pedagógica permite que as coleções cumpram minimamente esses e outros critérios. Isso se dá, entre outros fatores, pela existência de possibilidades de respostas como “Não (N)”, quando a questão não é atendida pela coleção avaliada, “Sim (S)”, quando a questão é plenamente atendida pela coleção e “Sim parcialmente (SP)” quando a coleção apenas faz alguma menção ao que a questão estabeleceu como critério de avaliação (BRASIL, 2016).

Quadro 1 – coleções de geografia constituintes do guia do livro didático/2017

Coleção (Título/Código)	Autor(es)	Editora
Integralis – Geografia 0002P17052	Helio Garcia e Paulo Roberto Moraes	IBEP
Por dentro da Geografia: 0031P17052	Wagner Costa Ribeiro	Saraiva
Geografia Cidadã: 0037P17052	Laercio Furquim Jr.	AJS
Projeto Mosaico – Geografia: 0038P17052	Belucee Valquíria	Scipione
Geografia Espaço e Vivência: 0043P17052	Andressa Alves, Levon Boligian, Rogério Martinez, Wanessa Gracia	Saraiva
Vontade de saber – Geografia: 0044P17052	Neiva Torrezani	FTD
Geografia nos dias de hoje: 0049P17052	Claudio Giardino, Ligia Ortega, Rosaly Braga Chianca, Virna Carvalho	Leya
Expedições geográficas: 0058P17052	Melhem Adas, Sergio Adas	Moderna
Projeto Apoema Geografia: 0063P17052	Cláudia Magalhães, Lilian Sourient, Marcos Gonçalves, Roseni Rudek	Editora do Brasil
Geografia homem e espaço: 0075P17052	Anselmo Lazaro Branco, Elian Alabi Lucci	Saraiva
Para viver juntos – Geografia: 0082P17052	Fábio Bonna Moreirão, Fernando dos Santos Sampaio	SM

Fonte: BRASIL, 2016. Elaboração: Os autores.

Um aspecto presente no edital que também possibilita a aprovação de coleções que cumpram minimamente o estabelecido é o critério eliminatório comum 2.1.3, que trata da necessidade de a coleção permanecer fiel à abordagem teórico-metodológica e aos princípios didático-pedagógicos assumidos. Esse item permite, por exemplo, que coleções que transitam pela Geografia de cunho mais tradicional, na qual, os aspectos físicos estão dissociados dos humanos, sejam aprovadas. Tal ponto é referendado pelos critérios específicos da Geografia, quando estabelece, em itens dissociados, que as coleções didáticas precisam trazer conceitos e informações sobre elementos constituintes do espaço físico e do espaço humano.

São aspectos como esses apresentados que habilitam coleções como a 0058P17052 a compor o Guia do Livro Didático, uma vez que, nesta coleção, os elementos naturais “quando da apresentação dos conteúdos, [são] os primeiros a serem destacados – seguidos dos elementos sociais do espaço geográfico historicamente constituído” (BRASIL, 2016, p. 86). A mesma dissociação é verificada na coleção 0075P17052. Porém, os avanços oriundos das pesquisas sobre o espaço e seu ensino, também podem ser visualizados nas coleções aprovadas, como é o caso da coleção 002P17052, que tem como um dos pontos positivos o potencial de “desenvolver no aluno diferentes habilidades para que ele interprete as relações sociais e naturais presentes no espaço geográfico com criticidade e reflexão” (idem, p. 47).

Ainda que as resenhas das coleções aprovadas contenham diversos dados e informações, neste texto o foco de análise é formado pela tríplice conteúdos-aspectos pedagógicos-formação cidadã, isso porque, de acordo com o texto introdutório do Guia do Livro Didático, estes são os pontos centrais na avaliação e para o processo de escolha das coleções didáticas.

CONTEÚDOS

De acordo com o Guia, a definição de quais conteúdos ensinar esteve por muito tempo em discussão na Geografia, uma vez que o objeto dessa área de conhecimento – o espaço geográfico – poderia ser confundido com o mundo. Assim, “corria-se muito com o conteúdo para, quem sabe, fugir da pergunta incômoda: para que serve tudo isso?” (BRASIL, 2016, p. 9). Se a definição do que ensinar se estabeleceu recentemente com a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), pode-se, todavia, afirmar que os conteúdos e as temáticas da Geografia têm se mantido ao longo de décadas com certa estabilidade, variando apenas o sequenciamento, “mas a forma de olhar para estes temas tem mudado constantemente” (BRASIL, 2016, p. 10). Silva (2017, p. 1885) aponta esta tendência das cristalizações dos conteúdos ao tabelar as unidades temáticas de cinco das onze coleções constituintes do Guia 2017. De acordo com o autor, *grosso modo*,

ao sexto ano fica-se a função de contextualizar o conhecimento geográfico, estabelecer a Cartografia enquanto instrumento de representação e ferramenta de análise socioespacial, assim como os primeiros encaminhamentos acerca de temas gerais do conhecimento geográfico: hidrografia, vegetação, clima etc. No sétimo ano, estuda-se a regionalização do Brasil, a qual, em geral é apresentada por meio da divisão regional administrativa adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) ou geoeconômica, proposta por Pedro Geiger, e temas como urbanização, industrialização, atividades do campo e relação campo-cidade no Brasil. Nos livros do oitavo e nono anos apresenta-se os quadros geopolítico (do pós-Guerra até a atualidade) e físico-natural dos grandes conjuntos de terras emersas do mundo, além de temas relativos à globalização.

Destaca-se, todavia, a forma de abordagem de algumas coleções perante o quadro de conteúdos apresentados. No caso da coleção 0031P17052, percebe-se avanço frente ao sequenciamento dos conteúdos a partir da leitura crítica como:

a problematização do “descobrimento” das Américas como uma perspectiva unilateral e eurocêntrica, e também pela inserção de temas contemporâneos trazidos por lutas sociais, como a luta pela terra, a luta contra o racismo e machismo (ambos tratados em perspectiva histórica, espacial e mostrando seus impactos sociais na geração de desigualdades estruturais – mas também, mostrando políticas de combate a eles), a xenofobia, as questões ambientais, entre outras. Todas as temáticas são remetidas à vivência do aluno, convidando-o a refletir sobre a sua condição de protagonista da construção da sociedade (BRASIL, 2016, p. 51).

No caso assinalado verifica-se a correlação entre os três pontos definidos para análise neste texto (conteúdo, aspectos pedagógicos e formação cidadã), demonstrando, com isso, que ainda que se busque dissociar tais elementos, mesmo que por uma questão pedagógica, eles se mostram correlacionados, proporcionando visões interdisciplinares para a compreensão da realidade socioespacial. Outro exemplo de “fuga” do modelo engessado de conteúdo é verificado na coleção 0037P17052, a qual tem como destaque o:

tratamento dado ao território brasileiro, que dedica ao assunto uma estrutura de regionalização diferenciada, propondo uma organização regional a partir de temas, assuntos e escalas geográficas, rompendo com o tradicional modelo de regionalização comum à Geografia Escolar. (BRASIL, 2016, p. 55)

Pode-se ainda constatar que os conteúdos apresentados pelas coleções didáticas, ainda que continuem sendo pautados pela vertente conceitual, têm incorporado as dimensões atitudinais e procedimentais dos conteúdos, favorecendo assim, um ensino cada vez menos mnemônico e possibilitando a compreensão mais ampla da realidade, como se verifica, explicitamente, nas resenhas das coleções 0038P17052 e 0043P17052.

ASPECTOS PEDAGÓGICOS

Quanto aos elementos que buscam favorecer a aprendizagem, “todas as propostas das coleções acreditam que este processo não acontece somente pelo cognitivo/racional, mas também pelo afetivo e pela socialização” (BRASIL, 2016, p. 8), ou seja, as coleções lançam mão de diferentes propostas metodológicas a fim de efetivar a aprendizagem dos conteúdos. Nesse sentido, pode-se destacar o uso de diversas linguagens que se fazem presentes ao longo dos livros de todas as coleções. A coleção 0031P17052, por exemplo, tem como destaque em sua resenha de apresentação “a análise crítica e reflexiva a partir de diferentes gêneros textuais e de múltiplas linguagens, incluindo textos jornalísticos, histórias em quadrinhos, charges, músicas e outros” (BRASIL, 2016, p. 49).

Aspectos como leitura e produção de textos escritos aparecem como foco da coleção 0044P17052, empregados como “planejamento para pesquisa, coleta de dados, análise e interpretação dos dados, produção de textos, revisão e socialização na apropriação do conhecimento” (BRASIL, 2016, p. 74).

A coleção 0037P17052, por sua vez, aponta para a resolução de situações problemas pensadas a partir do espaço de vivência dos alunos, assim como busca possibilitar a aprendizagem através de outras fontes de investigação (estando este último aspecto também presente nas resenhas das coleções 0049P17052 e 0082P17052), favorecendo, com isso, o protagonismo do aluno no processo de construção de seu conhecimento.

Além disso, pode-se destacar também a interdisciplinaridade, como apresentado nas coleções 0002P17052, 0031P17052 e 0043P17052, como um fator que pode contribuir com leituras de mundo e formas de compreensão dos conteúdos de maneira mais ampla e significativa.

No geral, as coleções apresentam clivagem facilmente percebida entre os dois primeiros e os dois últimos livros. Os primeiros livros das coleções exploram de forma mais efetiva os espaços de vivência por conta dos conteúdos trabalhados, já os dois últimos, se afastam mais do espaço de vivência, o qual pode ser contemplado a partir de discussões mais gerais que fazem parte do cotidiano dos diversos grupos e povos, contribuindo ainda para a formação cidadã do aluno e possibilitando que ele perceba que as realidades sociais, por mais distantes que sejam, apresentam demandas muito parecidas.

FORMAÇÃO CIDADÃ

É consenso que a formação para a cidadania é um dos motes atuais de quem pensa a educação formal em suas diferentes modalidades, níveis e etapas. No caso das coleções didáticas aprovadas no Guia 2017 (já indicadas no Quadro 1), uma das premissas básicas por elas cumpridos é o de “respeitar o princípio de liberdade e os ideais de solidariedade humana, visando assim, ao pleno desenvolvimento do educando, ao seu preparo para o exercício da cidadania e à sua qualificação para o trabalho” (MEC, 2015, p. 39).

De acordo com Sabota e Silva (2017), os princípios da formação cidadã se fazem presentes desde os primeiros editais lançados para a avaliação de livros didáticos. Ao longo do tempo, esses postulados foram sendo aperfeiçoados e se consolidando no quadro da avaliação. Esse fato decorre, essencialmente, do entendimento de que a educação formal, como já explicitado, não se limita ao repasse de informações, dados e conceitos, mas está intimamente ligada às premissas da convivência e sociabilidade dos diferentes atores e grupos sociais.

Esse princípio se reverbera no conjunto das coleções aprovadas, dentre outros exemplos, a partir de seções específicas para discutir temáticas correlatas ao conteúdo e diretamente voltadas para a formação cidadã, como é o caso das seções “Cidadania e Geografia”

e “Jeitos de mudar o mundo”, respectivamente presentes nas coleções 0002P17052 e 0038P17052. No caso da primeira coleção ressalta-se que a formação para a cidadania aparece como um dos pontos de destaque em sua resenha de apresentação.

Há coleções, no entanto, que buscam discutir aspectos da formação cidadã ao longo do conteúdo, sem necessariamente demandar uma seção específica para a temática. Nesse cenário, aponta-se a coleção 0031P17052, que busca a construção da cidadania a partir da relação *Eu-Outro*, direcionando a aprendizagem para questões do cotidiano. A coleção 0037P17052 possui perfil semelhante, ao longo de seus livros é possível encontrar:

debates e apresentação da conotação positiva da imagem da mulher na sociedade – mediante a discussão de sua inserção na luta por direitos; o estabelecimento de reflexões sobre a relevância das culturas afrodescendentes e indígenas na formação dos povos; a abordagem da superexploração do trabalho; as questões relacionadas aos diversos tipos de migração (BRASIL, 2016, p. 58)

Ainda que se possa questionar o que tem levado as coleções a apresentar temáticas como o papel da mulher e outros grupos historicamente desprestigiados (se a exigência do edital ou as demandas de convivência na sociedade contemporânea), destaca-se que esta exigência vinda do edital fez com que os autores incorporassem tais discussões nas coleções permitindo discussões de formação cidadã não só no âmbito da Geografia, mas de todos os componentes curriculares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar dos pontos levantados no texto, é possível afirmar que as coleções aprovadas não são “perfeitas”, no sentido de contemplar tudo que se espera para uma boa aula de Geografia. É importante se ter em mente que tais materiais são produtos de um grupo de atores sociais ligados ao mercado editorial, que buscaram cumprir o edital de inscrição das obras, obtendo relativo sucesso. Nesse sentido, pode-se lançar a provocação de que os livros constituintes do Guia do Livro Didático 2017, e de outros Guias, não são, necessariamente, os melhores, mas são aqueles livros que conseguiram cumprir, à luz da avaliação pedagógica, minimamente os critérios estabelecidos pelo edital.

Acerca da avaliação das coleções didáticas por meio de inscrição prévia em edital, é possível afirmar que tal mecanismo não inviabiliza a possibilidade de chegada de coleções de diferentes concepções didático-pedagógicas à escola. Uma vez que o edital apenas parametriza as coleções, dando abertura aos autores e editores de se manterem fiéis às suas correntes teórico-metodológicas. Nesse sentido é que o professor, sujeito da mediação da aprendizagem, tem papel fundamental no processo de escolha das coleções didáticas que o auxiliarão no processo de construção do conhecimento junto aos alunos. A pluralidade de leituras de mundo está posta no conjunto das onze coleções constituintes do Guia analisado, isto é, ainda que os conhecimentos da Geografia tenham

avançado, é possível encontrar coleções aprovadas que não contemplam diretamente (ou plenamente) tais avanços, devido ao posicionamento teórico-metodológico de seus autores. Assim como nem todos os temas são plenamente abordados pelas coleções, algumas utilizam o subterfúgio de apresentar temáticas mais polêmicas apenas no manual do professor, fazendo com que o aluno não acesso direto a temáticas como homofobia, xenofobia e outros tipos de discriminações.

Em um cenário de intensas mudanças, como o atual, é complicado buscar estabelecer parâmetros e categorias de análise para cada edital e Guia publicados. No entanto, buscar analisar estes documentos contribui cada vez mais para a compreensão do quadro sociopolítico vivido. Ainda que outros editais e Guias já tenham sido publicados, a opção por trabalhar com o material disponível para os Anos Finais decorre do fato de este Guia ainda estar em vigência e os livros nele presentes estarem nas diversas salas de aula do país, com possibilidade de troca apenas em 2020. Desse modo, a possível obsolescência dos dados no contexto do Programa Nacional do Livro Didático não é uma realidade incontestável.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **PNLD 2017: Geografia – Ensino Fundamental Anos Finais**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, 2016.
- CISTERNAS, N. A. p. **O conceito de cidade em Geografia nos livros didáticos do Chile e do Brasil**. Dissertação (Mestrado em Geografia). – Instituto de Estudos Socioambientais, Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2012.
- KANASHIRO, C. S. **Livro didático de Geografia: PNLD, materialidade e uso na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em Geografia). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
- MEC. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Editais de convocação 02/2015 – CGPLI**. Brasília: SEB, 2015. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/arquivos/category/165-editais?download=9518:pnld-2017-edital-consolidado-10-06-2015>> Acesso: 13.set.2016
- PEREIRA, C. M. R. B. Apontamentos sobre o livro didático de Geografia. In: **Revista Querubim**, n. 23, v. 1, p. 30-40, 2014.
- SABOTA, H. S.; SILVA, L. C. Formação cidadã e linguagem cartográfica no PNLD de Geografia dos anos finais. In: TONINI, I. M; etall. (org.). **O Livro Didático de Geografia e os desafios da docência para aprendizagem**. 1ªed. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2017, p. 79-102.
- SILVA, L. C. Análise do perfil de coleções aprovadas no PNLD 2017: a(s) Geografia(s) dos livros didáticos. In: **Anais do XIII Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia** [recurso eletrônico]. Organizadores Valéria de Oliveira Roque Ascenção[et al.]. Belo Horizonte: IGC, 2017.
- SPOSITO, E. S. O livro didático de Geografia: necessidade ou dependência? Análise da avaliação das coleções didáticas para o Ensino Fundamental. In: SPOSITO, M. E. B. (org.). **Livros didáticos de História e Geografia: avaliação e pesquisa**. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2006.
- VESENTINI, J. W. Educação e ensino de Geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, A. F. A. (org.). **A Geografia na sala de aula**. 9. ed. São Paulo: Contexto, 2012.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

SOBRE DESIGUALDADES EDUCACIONAIS E Esvaziamento CURRICULAR: A RECONTEXTUALIZAÇÃO DOS SABERES GEOGRÁFICOS NA ESCOLA

Daniel Luiz Stefenon

Unicentro, Campus de Irati/PR
unicentro.daniel@gmail.com

Sonia Maria Vanzella Castellar

Universidade de São Paulo
smvc@usp.br

Resumo: O presente texto busca apresentar os principais resultados de uma tese de doutorado desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, que buscou explorar questões curriculares dentro do âmbito do Ensino de Geografia. Partindo do referencial teórico oferecido pelo sociólogo da educação britânico Basil Bernstein, demonstrou-se que o esvaziamento curricular na disciplina tende a ser um reflexo do esbatimento das fronteiras entre discursos horizontais e verticais na escola. Esta condição provoca o deslocamento do centro de referência do currículo, que deixa de se assentar sobre as bases epistemológicas da disciplina para restringir-se a elementos presentes no contexto imediato da vida, interditando o acesso amplo ao conhecimento poderoso, especialmente em contextos já marcados por certa vulnerabilidade social.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Currículo; Desigualdades Educacionais.

INTRODUÇÃO

A pesquisa que deu origem a este texto teve como objetivo compreender as implicações que as escolhas curriculares realizadas no âmbito escolar possuem dentro do processo de distribuição do conhecimento entre os diferentes grupos sociais por meio da escola. Para Bernstein (1996) a escola acaba desempenhando um papel de *controle simbólico* sobre as classes sociais, mediante o oferecimento diferenciado de saberes, posicionando os sujeitos de maneira desigual dentro do espectro das relações sociais. Em outras palavras, as desigualdades escolares produzem reflexos – e refletem – no conjunto das desigualdades de poder que existem fora da escola.

Partindo dos referenciais teóricos oferecidos pelas produções de Basil Bernstein (1984; 1996; 1999), os quais serão apresentados e discutidos mais adiante, o trabalho empírico da pesquisa se deu mediante a observação sistemática de aulas ministradas por uma professora em turmas do Ensino Médio de dois colégios da rede estadual de

ensino do Município de Curitiba (Paraná), onde observou-se as aulas em 4 turmas de 1º. ano do Ensino Médio (2 turmas em cada escola) ministradas por uma única professora de Geografia que atua em ambos os estabelecimentos. As observações realizadas ocorreram ao longo de boa parte de um bimestre letivo, computando 6 semanas de aulas, aproximadamente. Durante este período foi possível acompanhar desde a introdução de um novo conteúdo nas aulas até o processo final de avaliação conduzido pela docente. A escolha desses dois colégios – os quais chamaremos aqui de escola ou colégio X e Y -, se deu devido à opção de acompanhar as aulas de uma mesma professora que atuasse em dois colégios que tivessem características distintas entre si. Dessa forma, esperava-se ter um panorama dos fatores que interfeririam na construção das aulas mesmo que elas estivessem sendo preparadas pelo mesmo profissional, destacando-se as escolhas realizadas por este ao pensar o planejamento das aulas para serem ministradas em realidades consideradas diferentes.

Além desse instrumento de investigação aplicou-se um questionário estruturado para os 121 alunos das turmas observadas a fim de identificar elementos de seu cotidiano e representações que possuíam acerca da escola. Também foram entrevistados 3 professores que atuam em diferentes contextos educacionais, a fim de triangular as informações coletadas e de estabelecer diálogos possíveis entre as diferentes fontes de informação.

Ao longo do texto a seguir, em primeiro lugar, serão destacados os principais elementos teóricos e demais fundamentos da pesquisa, especialmente as produções de Basil Bernstein. Depois de apresentar as categorias de análise da investigação serão expostos os principais resultados da pesquisa, seus desdobramentos e possíveis contribuições para o campo do Ensino de Geografia.

ELEMENTOS ESSENCIAIS DA TEORIA DE BASIL BERNSTEIN

Bernstein insere-se dentro de um movimento de renovação do pensamento sociológico britânico denominado Nova Sociologia da Educação (NSE), que representou a versão britânica dos movimentos de reação ao funcionalismo das correntes curriculares tradicionais. Tal movimento inaugurou uma perspectiva de pensamento curricular fundamentada numa visão crítica e desconstrutora acerca da relação entre poder e conhecimento nos programas escolares.

De acordo com Marcuschi (1975), da filosofia de Ernst Cassirer, e da psicologia de Vigotski e demais autores da escola russa, Bernstein assumiria a ideia de linguagem enquanto um sistema regulador e orientador da consciência. Em Marx e Durkheim, Bernstein encontra as bases para pensar as macroestruturas sociais e as tensões que conformam o mundo, enquanto o interacionismo simbólico presente na psicologia social de George Herbert Mead lhe fornece as referências para a compreensão das microestruturas.

turas psicológicas e as conexões entre sujeito e sociedade. Tudo isto o torna um intelectual de origens plurais, preocupado com a dialética entre sujeito e estrutura na determinação dos mecanismos de linguagem e, por conseguinte, na relação entre os processos de reprodução cultural e de resistência, o que se tornaria, aliás, uma preocupação que o acompanhou ao longo de todo o desenvolvimento de suas produções.

O sistema teórico empreendido por Bernstein é composto por três modelos teóricos principais. O primeiro é o *modelo da reprodução e da transformação cultural*, que traz uma importante ferramenta para compreender como ocorre a relação e regulação entre diferentes contextos de produção textual, ou seja, como os discursos são produzidos e considerados legítimos dentro de determinados contextos de comunicação (BERNSTEIN, 1981; 1996). Este modelo teórico é também chamado de *teoria dos códigos*. O código, conceito central do modelo, não é o conteúdo em si da comunicação, mas sim, sua gramática profunda, ou seja, um conjunto de regras que dá legitimidade à produção dos textos e representações sociais. Em outras palavras, os códigos correspondem ao “invisível” da comunicação, àquilo que está em seu subterrâneo, enquanto as “práticas interativas” e as “produções textuais” representam a sua dimensão “visível” e concreta (BERNSTEIN, 1996, p. 32).

Ao fazer essa distinção entre o conteúdo da comunicação e as suas regras de realização, Bernstein elabora uma crítica contundente com relação às diferentes perspectivas que explicam o chamado fracasso escolar. Conforme apontado por Dubet (2008), Charlot (2005) e o próprio Bernstein (1996), entre muitos profissionais e intelectuais da educação é bastante aceita a ideia de que a responsabilidade pelo fracasso escolar, assim como pelo o que se considera sucesso na escola, estaria unicamente nos atributos inerentes à família ou à comunidade da qual se origina o aluno, e teria relação com um certo conjunto de dons naturais que os sujeitos carregam consigo. No entanto, para Bernstein (1996, p. 166-167), “o sucesso ou o fracasso são uma função do currículo dominante da escola, o qual atua seletivamente sobre aqueles que podem adquiri-lo”. Dessa forma, ao invés de assumir um conceito de uma escola passiva perante a realidade, a proposta do autor se configura como uma potente ferramenta de crítica com relação aos seus currículos e práticas pedagógicas. Para ele, currículos e práticas tendem a se constituir como um “texto privilegiante”, ou seja, um texto que confere privilégio a determinadas classes sociais, gêneros e identidades culturais na escola, partindo da consideração de que determinadas crianças, de maneira privilegiada, já possuem em casa “uma certa versão” da prática pedagógica que lhe é oferecida na escola, o que lhes dá melhores condições para compreender as regras de comunicação pedagógicas. Em outras palavras, por maior que seja a força das estruturas sociais sobre os recursos de comunicação dos sujeitos-estudantes, também é da escola a responsabilidade pelo sucesso e/ou fracasso de seus alunos.

Propõe ainda uma categorização de *diferentes formas de discurso* – discursos horizontal (DH) e vertical (DV) (idem, 1999) -, a qual busca compreender os princípios

internos e a base social de construção dos discursos sujeitos a transformação pedagógica, evidenciando importantes questões acerca das escolhas curriculares e sobre o que realmente conta como conhecimento escolar. O DH, segundo o autor, está diretamente ligado ao senso comum, e por isso caracteriza-se por uma transmissão oral e por uma inscrição local. Isso significa dizer que os significados do DH são diretamente dependentes dos contextos de sua realização. Por sua vez, o DV diz respeito ao conhecimento disciplinar especializado, estruturado com base em padrões de coerência explícitos, sendo hierarquicamente organizado. Os significados do DV independem do contexto de sua evocação, ou seja, dizem respeito a generalizações efetuadas a partir de critérios conhecidos e de formas de realização sistemáticas e universais (BERNSTEIN, 1999; MORAIS e NEVES, 2007). De acordo com o autor, a fim de buscar uma maior motivação dos estudantes, especialmente os provenientes de classe social menos privilegiada, flexibiliza-se o currículo escolar, oferecendo a esses estudantes um currículo fortemente fundamentado em DHs, o que limitaria seu acesso ao conhecimento de natureza generalista e abstrata, gerando desigualdades de acesso aos saberes científicos, especialmente.

Por fim, destaca-se a *teoria do dispositivo pedagógico*, da qual deriva o *modelo do discurso pedagógico*. Estes apresentam uma descrição acerca dos processos de produção, recontextualização e reprodução dos discursos pedagógicos, e sua relação com os mecanismos de poder e controle de uma dada sociedade (idem, 1996). Os discursos pedagógicos, para Bernstein (1996), são produzidos e reproduzidos a partir de sucessivas etapas de recontextualização. Dentro dessa perspectiva, o conhecimento pedagógico é resultado de um processo de relocação e de refocalização dos discursos disciplinares especializados, os quais são inseridos dentro de uma lógica discursiva normativa, chamada por ele de *discurso regulativo*.

Ao relocar e refocalizar o discurso especializado original, designado por *discurso instrucional*, a recontextualização o transforma, configurando-o como “outra coisa”. Ao retirar o conhecimento disciplinar de seu contexto e recolocá-lo em um outro com natureza e intencionalidades distintas das de sua produção, o processo de recontextualização não realiza a simples redução da complexidade do conhecimento, adaptando-o ao nível de compreensão dos estudantes, mas sim promove sua reinvenção, em consonância com os princípios dominantes que fundam o sistema educativo de uma dada sociedade.

Esse processo de recontextualização ocorre em diferentes instâncias, desde os campos de recontextualização oficial (formulação de currículos oficiais), até os campos de recontextualização pedagógicos, seja na produção de livros e materiais didáticos como também pelo próprio professor no processo comunicativo que se desenvolve na sala de aula.

De acordo com Bernstein (1996), ainda com a justificativa de flexibilizar o currículo e torná-lo significativo aos diferentes grupos de uma sociedade, podem ocorrer situações em que para indivíduos de determinadas classes sociais seja apenas oferecido o conhecimento

de ordem regulativa, ou seja, de orientação moral e comportamental. Enquanto isso, para grupos de indivíduos mais privilegiados socialmente, os saberes escolares se fundamentam em discursos instrucionais especializados. Esse processo, de acordo com o autor, é um poderoso agente gerador de desigualdades educacionais e de esvaziamento curricular, e atua como um mecanismo de controle social, limitando determinados grupos ao acesso a determinadas formas de conhecimento elaboradas historicamente pela humanidade.

O projeto de escola contido em Bernstein, diante disso, é a escola da possibilidade e da transformação; vai além da ideia da exclusividade de acolhimento e de reunião; e se coloca como um *locus* de questionamento sobre quem se é, sobre o que se sabe e sobre as diferentes escalas de tempo e espaço nas quais se vive.

PRINCIPAIS RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

As categorias de análise que orientam essa investigação têm sua origem nos estudos empreendidos por Morais *et. al.* (2004) sobre o papel das práticas pedagógicas no ensino das ciências na escola. De acordo com esse estudo, a aprendizagem de ciências é otimizada quando o processo da comunicação pedagógica que se realiza na escola é caracterizado por:

(a) Fronteiras fracas entre os espaços dos alunos e dos professores; (b) relações abertas de comunicação entre professor-alunos e alunos-alunos; (c) critérios explícitos de avaliação; (d) Fraco compassamento de aprendizagem; (e) fortes relações intradisciplinares; (f) alto nível de exigência conceitual; e (g) alto nível de proficiência investigativa (MORAIS *et. al.* 2004, p. 14-15, tradução nossa).

O referido estudo parte de uma preocupação bastante recorrente entre os educadores, que diz respeito à relação entre a exigência conceitual da aula e o contexto social dos estudantes. Ele mostra ainda que a profundidade conceitual não precisa ser necessariamente suprimida em contextos em que se faz necessário o acolhimento da diversidade, apontando que práticas pedagógicas favoráveis à aprendizagem das ciências podem compensar eventuais desvantagens que os estudantes compartilham em contextos de precariedade social. Cada um desses sete aspectos tratados pelas autoras converteram-se nas sete categorias de análise da tese, que assim ficaram identificadas: (a) fronteiras de espaços entre alunos e professores, (b) relações de comunicação, (c) critérios de avaliação, (d) ritmos de aprendizagem, (e) relações intradisciplinares, (f) nível de exigência conceitual e (g) nível de proficiência investigativa.

As quatro primeiras¹ categorias referem-se, mais diretamente ao “como” da prática pedagógica, sendo que as três últimas², tem mais a ver como o “o quê” desta

1 Categorias “a”, “b”, “c” e “d”.

2 Categorias “e”, “f” e “g”.

atividade. O que Morais *et. al.* (2004) propõem, na prática, é que a escola deve possuir um alto nível de flexibilidade no que se refere ao plano das práticas de ensino, ou seja, no que concerne à *pedagogia* ou ao “como” da atividade pedagógica. Contudo, em sua dimensão curricular, ou seja, no que se refere ao “o quê” da prática pedagógica, determinados conhecimentos devem ser tratados como direitos fundamentais, sendo que a flexibilização de seu oferecimento pode provocar uma série de impactos sobre o processo de democratização do conhecimento, fazendo com que a escola apenas reforce alguns dos mecanismos sociais geradores de desigualdades educacionais. A devida distinção entre o “como” e “o quê” da prática pedagógica, portanto, é um movimento que visa, acima de tudo, garantir uma escola atenta à diversidade cultural dos estudantes e também à necessidade de promoção da igualdade de acesso ao conhecimento.

Como afirmado anteriormente, os colégios investigados, por meio das observações, entrevistas e questionários, possuíam diferenças fundamentais em sua estrutura e dinâmica de funcionamento. Dentre elas, pode-se destacar:

- a) O colégio X faz seleção de entrada para estudantes, e o colégio Y não a faz;
- b) Ao contrário do colégio Y, o colégio X possui uma ampla gama de atividades extraclasse como centro de línguas, oficinas de arte, clube de leitura, treinamentos esportivos (inclusive natação), formação profissional, espaços de debate (chamados de cafés) filosófico e sociológico, clube de astronomia (com observatório e planetário), dentre outras;
- c) Por conta da extensa gama de possibilidades de atividades, o colégio X é intensamente frequentado pelos estudantes no contra turno das aulas, os quais, inclusive, podem almoçar no colégio;
- d) O colégio X possui um orçamento especial próprio, o que possibilita o financiamento de projetos dos professores com um nível mais baixo de burocracia;
- e) O colégio X é comumente visto pela comunidade como uma escola pública de excelência, enquanto o colégio Y, por mais que seja uma importante e tradicional instituição de ensino, não disfruta do mesmo estigma, sendo que o rendimento dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio no ano de 2015 expressa em partes essa representação – 736,00 para o colégio X e 592,94 para o colégio Y. (INEP, 2016).

Os resultados obtidos por meio da investigação empírica puderam oferecer um panorama geral da forma como essas diferenças e desigualdades nas estruturas e dinâmicas de funcionamento dos colégios interagem com o conjunto das práticas de comunicação pedagógica neles realizadas (ver gráfico/tabela a seguir).

Figura 1 – Caracterização da prática pedagógica nos colégios investigados.

Categorias	Descritores			
	X--	X-	X+	X++
Fronteiras entre espaços de alunos e professores	Fortemente delimitadas	Tendem a fortemente delimitadas	Tendem a fracamente delimitadas	Fracamente delimitadas
Relações de comunicação	Fechadas	Tendem a fechadas	Tende a abertas	Abertas
Crítérios de avaliação	Implícitos	Tendem a implícitos	Tendem a explícitos	Explícitos
Ritmos de aprendizagem	Fortes	Tendem a fortes	Tendem a fracos	Fracos
Relações intradisciplinares	Fracas	Tendem a fracas	Tendem a fortes	Fortes
Nível de exigência conceitual	Baixo	Tende a baixo	Tende a alto	Alto
Nível de proficiência investigativa	Baixo	Tende a baixo	Tende a alto	Alto

 Colégio Y  Colégio X

Fonte: Trabalho de Campo, 2016.

Ao alocar graficamente essas características, conforme acima demonstrado, sobre uma tabela de referência onde X++ representa uma prática favorável a aprendizagem de discursos verticais em contextos de grande diversidade, e X-- uma prática inversa a esta condição, pode-se constatar que, especialmente quando se considera as categorias E, F e G, o Colégio X apresenta uma forma de comunicação que melhor se enquadra no modelo sugerido por Moraes et. al. (2004), possuindo altos níveis de *relações intradisciplinares*, de *exigência conceitual* e *proficiência investigativa*. Já as outras categorias analisadas, como os *ritmos de aprendizagem* e as *fronteiras de espaços entre alunos e professores* – que apresentam perfil bastante similar –, e as *relações de comunicação* e *crítérios de avaliação* – demonstraram nível de variação menos discrepante entre os dois colégios observados.

Isso mostra que, por mais que o Colégio Y apresente uma maior tendência a abrigar sujeitos de origens sociais mais diversas, a rigidez e a falta de diversificação das experiências de aprendizagem oferecidas tendem a não favorecer o seu acolhimento efetivo. Ao contrário disso, no Colégio X, mesmo considerando que no âmbito da sala de aula os procedimentos se assemelhem muito com o caso anterior, as diversas atividades e experiências formativas oferecidas pelo projeto educativo da instituição permitem um envolvimento do estudante com a escola de forma muito mais ampla, o que acaba refletindo na demanda desses sujeitos com relação à aula e no seu comprometimento com os ritos escolares. A partir dessas constatações, afirma-se que o oferecimento de *discurso vertical* a todos, ou seja, em contextos de grande diversidade, depende de esforços e

investimentos focados na flexibilização dos ritmos de aprendizagem, materializada na atenção mais individualizada às demandas educativas apresentadas pelos estudantes.

Os resultados da pesquisa, além disso, evidenciam que o contexto primário de socialização dos estudantes desempenha um papel importante na conformação do currículo que se realiza na escola, sendo que as escolhas curriculares efetuadas pelo professor ao longo das aulas são resultado de um complexo tensionamento entre diferentes fatores, e expressam uma confluência de expectativas que adquirentes e transmissores têm sobre o papel do conhecimento na construção de seu próprio futuro.

Por fim, a pesquisa indicou que o esvaziamento curricular na disciplina de Geografia tende a ser um reflexo da flexibilização das fronteiras entre os discursos horizontal e vertical, resultante de uma potencial incapacidade da escola para promover elevados níveis de exigência conceitual em contextos de maior diversidade. Dentro desse âmbito, torna-se necessário definir claramente o que se considera *conhecimento a ser ensinado na escola*, a fim de se criar condições para que esta cumpra sua função educativa de contribuir com a redução das desigualdades de acesso à cultura produzida historicamente pela humanidade e institucionalizada sob a forma de currículo escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Num momento onde a educação de nosso país passa por sucessivos ataques e indefinições, tornam-se imprescindíveis os esforços das comunidades de especialistas a fim de contribuir para a resistência aos desmontes e para a consolidação de uma educação que seja capaz, efetivamente, de transformar a realidade dos sujeitos e de distribuir conhecimento, papéis e poderes.

No que tange a Geografia, dentro desse âmbito, os resultados da pesquisa permitem dizer que, defender a presença e a pertinência da Geografia na escola, passa pela necessidade de se considerar que seus discursos disciplinares possibilitam aos sujeitos em formação o acesso a instrumentos de mediação cognoscitiva capazes de oferecer novas formas de olhar a complexidade do mundo. Isso quer dizer, que a Geografia é, acima de tudo, um forma poderosa de conhecimento, a qual reafirma sua legitimidade na medida em que está referenciada em pressupostos epistemológicos que lhe são fundantes e estruturantes. Estes, por sua vez, não são vistos de maneira descolada da realidade dos sujeitos, mas sim, como instrumentos de mediação do pensamento capazes de promover o reconhecimento crítico acerca daquilo que se é e do mundo ao qual se pertence.

REFERÊNCIAS

BERNSTEIN, Basil. Classes e pedagogia: visível e invisível. **Cadernos de Pesquisa**, vol. 49, 1984. _____ . **A estruturação do discurso pedagógico**: Classes, Código e Controle. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. Vertical and horizontal discourse: An essay. **British Journal of Sociology of Education**, v. 20, n. 2, p. 157-173, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

DUBET, François. **O que é uma escola justa?** A escola das oportunidades. São Paulo: Cortez, 2008.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Linguagem e classes sociais**: introdução crítica à teoria dos códigos linguísticos de Basil Bernstein. Porto Alegre: Editora da URS, 1975.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana, PIRES, Delmina. The what and the how of teaching and learning: Going deeper into sociological analysis and intervention. In: MULLER, J.; DAVIES, B.; MORAIS A. (Orgs.). **Thinking with Bernstein, working with Bernstein**. London: Routledge, 2004.

_____. Fazer investigação usando uma abordagem metodológica mista. **Revista Portuguesa de Educação**. V. 20, n. 2. Braga: Universidade do Minho, 2007.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

EM DEFESA DO LUGAR ONDEVIVO: RELATO DE EXPERIÊNCIA “NA TRILHA DO RIO BAMBURRO” – SANTA LUZIA D’OESTE– RONDÔNIA

Mirian Pereira Suave ¹
miriansinai@hotmail.com

Resumo: A presente pesquisa tem como proposta refletir a formação cidadã do aluno mediante a contribuição do estudo de lugar no contexto da Geografia escolar. Refletimos a importância de o professor de Geografia aportar-se de habilidades pedagógicas e posicionar-se de maneira crítica na seleção de conteúdos curriculares que possibilitam conectar o aluno à sua realidade local, contrapondo as políticas educacionais que têm por finalidade atender aos interesses capitalistas. Portanto, tomaremos como exemplo o projeto de recuperação das matas ciliares do Rio Bamburro, no município de Santa Luzia D’Oeste – RO. Entre o período de 2005 a 2015, os alunos do CEEJA Domingos Vona, por curiosidade, quiseram saber se o projeto iniciado em 2005 tinha alcançado resultado. A partir de então elaboramos o projeto “Na Trilha do Rio Bamburro”, a fim de mapear o rio, comparando imagens de satélites antes e depois do projeto de recuperação. A pesquisa revelou que houve um acréscimo de 27% das matas ciliares do Rio Bamburro. Além do mapeamento, foram realizados estudos históricos, econômicos e geográficos do município. Todas as informações foram organizadas em uma cartilha e distribuídas para as escolas municipais.

Palavras-chave: Cidadania, docência, Lugar/Rio

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Região Amazônica é marcada por grandes interesses do capitalismo globalizado e graves conflitos socioambientais, potencializados por um modelo econômico que, ao organizar o território, reproduz mudanças desiguais no espaço geográfico. Em Rondônia, nos últimos anos, aumentou o índice de desmatamento em todo o território, estudos indicam que as principais causas desse impacto ambiental estão relacionadas com a recente expansão das fronteiras agrícolas movidas pelas forças do agronegócio.

Os estudantes rondonienses observam constantemente as mudanças que ocorrem na paisagem ao seu entorno. Essas mudanças não podem passar despercebidas das discussões em sala de aula, principalmente quando se trata do meio ambiente. Nesse momento, o professor deve aproveitar para aguçar o olhar crítico do aluno para sua própria realidade.

Parafraseando Callai (2012), a escola deve permitir que os alunos obtenham elementos para construir sua identidade ao relacionar tudo àquilo que diz respeito a sua

¹ Mestranda do PPGG, Universidade Federal de Rondônia (UNIR). E-mail: miriansinai@hotmail.com

vida no cotidiano, reconhecendo-os como sujeitos de sua história. A autora salienta que ao obter conhecimento, o aluno busca maior interação com o espaço vivido, procura envolver-se com problemas locais e torna-se agente ativo ao conceber respostas para os desafios que interferem na sua vida e de sua comunidade e, a partir de então, ele passa a defender o seu lugar.

A presente pesquisa está dividida em duas partes, a primeira busca refletir a importância dos estudos locais na formação cidadã do aluno mediante a intervenção do professor ao organizar um currículo que tenha “a cara de sua comunidade”, considerando o espaço vivenciado pelos alunos, contrapondo os interesses das políticas públicas educacionais, cuja prioridade é formar alunos para atender às necessidades econômicas do país.

Na segunda parte, propõe relatar o projeto “Na Trilha do Rio Bamberro”, que surgiu mediante a curiosidade dos alunos do CEEJA Domingos Vona, do Município de Santa Luzia D’Oeste–RO, em querer saber se o projeto iniciado em 2005, quando ainda eram crianças, alcançou resultado, ou seja, se houve reflorestamento, uma vez que eles participaram diretamente das atividades de recuperação das matas ciliares do Rio Bamberro.

Os estudos desenvolvidos no projeto “Na Trilha do Rio Bamberro” ocorreram de forma interdisciplinar, o que possibilitou ampliar o conhecimento dos alunos nos aspectos histórico, biológico, geográfico, social e econômico do município. Observaram por meio de imagens de satélites (1985, 1995, 2005 e 2015) a evolução do desmatamento e os impactos ambientais em torno do rio.

Para desenvolver o presente artigo, realizamos pesquisa bibliográfica e dialogamos com professores que atuam em sala de aula nas escolas estaduais de Rondônia. Com relação ao projeto do Rio Bamberro foi necessário organizar documentos, fotos e mapas, a partir do ano de 2005, quando o tema em questão começou a ser trabalhado. Tivemos acesso às imagens de satélites disponibilizadas pelos alunos de Engenharia Florestal da Fundação Universidade Federal de Rondônia (UNIR), campus Rolim de Moura, no período de 1985 a 2015.

A IMPORTÂNCIA DO PENSAMENTO POLÍTICO E PEDAGÓGICO DO PROFESSOR NA CONTRIBUIÇÃO DO CURRÍCULO QUE TENHA A “CARA DE SUA COMUNIDADE”

Quando alguém se refere à palavra “currículo”, logo vem à mente um conjunto de conteúdos organizados em forma de disciplinas que são transmitidos pelas escolas. Apesar de o currículo compor uma estrutura hierárquica e científica, ele não é neutro.

Segundo Candau e Moreira (2006), a palavra currículo integra diferentes concepções, que procedem das diversas maneiras como a educação é concebida historicamente. Portanto, a seleção de conteúdos e procedimentos que compõem o currículo é

um processo que se organiza de acordo com o momento histórico e político pelo qual passa o país. Nesse contexto, o currículo não traz apenas o conhecimento em si, mas pode carregar intenções que estão atreladas com os interesses econômicos de um país, ou seja, na medida em que os interesses do capital se modificam, as interferências no sistema educacional também se modificam. Sendo assim, o currículo escolar pode ser um reprodutor dos interesses da classe hegemônica, como salienta Candau (2002)

É por meio do currículo que certos grupos sociais, especialmente os dominantes, expressam sua visão de mundo, seu projeto social, sua “verdade”. O currículo representa, assim, um conjunto de práticas que propiciam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. O currículo é, por consequência, um dispositivo de grandes efeitos no processo de construção da identidade do(a) estudante (CANDAUI, 2002, p. 28).

Para Pontuschka (2013), a educação sempre teve uma dimensão política por tratar-se de uma relação de poder por meio da relação de saber. Não se podem considerar tais poderes naturais, é preciso desenvolver habilidades para contrapor a uma estrutura de poder institucional que é exercido na escola e tem influenciado a formação dos estudantes.

Em Rondônia, os professores da rede pública de ensino são orientados a incluir no planejamento os conteúdos que retratam as especificidades locais e regionais, porém, ao entrevistá-los, eles alegam que não dispõem de tempo para realizarem pesquisas, declaram que o livro é o principal recurso pedagógico para trabalhar Geografia, uma vez que os conteúdos e exercícios já se encontram prontos. Como diz Callai, o livro didático é um “disponibilizador de conteúdo” tornando-se muitas vezes a única fonte de conhecimento que o professor disponibiliza para aluno.

Não tem como fugir de uma discussão sobre o livro didático uma vez que ele acaba sendo definidor dos conteúdos que serão abordados pelo professor. [...] a partir das exigências postas pelas políticas públicas passa a ser ele próprio o condutor/orientador do que deve ser feito em sala de aula (CALLAI, 2013, p.53).

Segundo Callai (2013), o grande desafio da Geografia escolar é compreender o mundo a partir da leitura do lugar, ou seja, o contexto em que a escola está inserida, o dia a dia das pessoas que ali habitam e assim compreender como o conhecimento cotidiano pode contribuir para constituir um referencial para o conhecimento escolar.

Outra questão apontada pelos professores se refere às atividades pedagógicas exercidas na escola que têm como principal foco alcançar boas notas no Sistema de Avaliação Educacional de Rondônia (SAERO) e no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem). Dessa forma, a busca por resultados quantitativos se tornou a meta principal exigida pela Coordenadoria Regional da Educação (CRE), que prima por gestão de resultados.

O que se observa na prática é que o professor está sendo avaliado pelos resultados que os alunos apresentam. Para evitar o “fracasso”, se dispõe a seguir o que está sendo prescrito no currículo, que incentiva a lógica da competitividade. Em Rondônia, as escolas com melhores resultados nas avaliações externas são contempladas com o pagamento do décimo quarto salário, recebem troféus e são destaque em todas as reuniões pedagógicas promovida pelas CREs. Romero e Guedes afirmam que:

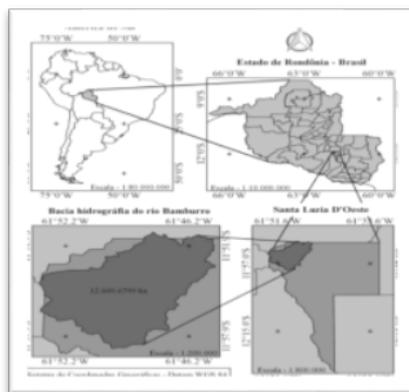
A responsabilização do professor pelo fracasso dos resultados também contribui para a expropriação da autonomia profissional e estes acabam reproduzindo o que é prescrito a fim de conseguirem as metas estabelecidas pelos órgãos oficiais, que potencializam esta cobrança através de uma política de meritocracia. Isto retira do professor a sua identidade profissional (ROMERO; GUEDES,2015, p. 51).

Por outro lado, Cavalcanti (2014) afirma que por mais que a estrutura social e a estrutura institucional do setor educacional definam e imponham suas formas de atuação, sempre haverá espaço em sala de aula para o professor conduzir o processo ensino-aprendizagem que ali ocorre. Nesse espaço, o professor escolhe a sua fala, seu discurso, [...] encaminha atividades, utiliza-se de recursos, o que tem influência direta nos resultados dos processos de aprendizagem dos alunos (p.91).

A ação educacional realizada pelos professores é extremamente importante, no exercício de sua docência em plena consciência de seu papel e de sua responsabilidade social. “O trabalho do docente é inseparável da prática social” (LIBÂNEO, 2003, p. 77). Uma das formas de resistência é ter clareza em compreender qual perfil de alunos pretendem formar para atuar em qual tipo de sociedade. O professor de Geografia deve constantemente lutar para organizar um currículo que de fato tenha a “cara de sua comunidade”, contrapondo os currículos de caráter homogêneo.

Outro fator importante é reconhecer que o livro didático contempla a escala nacional e global e por isso os conhecimentos regionais e locais dependem exclusivamente de sua prática na docência. Isso significa que o professor não poderá ficar preso unicamente ao livro didático, é preciso organizar conteúdos, pesquisar, elaborar projetos com finalidades de levar os alunos a compreenderem os processos que organizam as mudanças ocorridas ao seu entorno e a partir de então posicionar-se como sujeito crítico em defesa do espaço onde vive.

RELATO DE EXPERIÊNCIA “NA TRILHA DO RIO BAMBURRO”– SANTA LUZIA D’OESTE–RO



A bacia hidrográfica do Rio Bamburro está localizada no município de Santa Luzia D’Oeste–RO, com população de 8.532 habitantes (IBGE, 2015). Em 2003, o Rio Bamburro foi diagnosticado com 71,6% da área desmatada o que ocasionou problema de escassez hídrica para o abastecimento de água para a população urbana do município, a vazão do rio ficou tão baixa que era preciso fazer barricadas para captar a água.

Nesse período, uma equipe de professores de Geografia, na época acadêmicos da UNIR, elaborou o Projeto de Recuperação das Matas Ciliares do Rio Bamburro, intitulado “Salve o Rio Bamburro”, mobilizando a comunidade estudantil, o Ministério Público, produtores rurais e órgãos de defesa ambiental, no propósito de organizar ações para o reflorestamento do rio, com a construção de um viveiro e cadastramento das propriedades rurais, que indicava as porcentagens da área que cada proprietário deveria reflorestar.

Nas escolas de Santa Luzia D’Oeste, tanto as estaduais quanto as municipais, desenvolveram vários trabalhos pedagógicos sobre a importância das matas ciliares do Rio Bamburro, as ações envolveram alunos dos ensinos fundamental e médio com atividades de palestras, passeatas, trilhas, gincanas, produção de poesias, paródias, pinturas e desenhos.

A construção de um viveiro se deu no espaço escolar, o que possibilitou a realização de aulas interdisciplinares. Foram produzidas mais de 150 mil mudas de árvores, cuja manutenção provinha da contribuição dos alunos. A comunidade rural recebia as mudas de árvore mediante a porcentagem da área que precisavam reflorestar, ou seja, de acordo com o cadastramento elaborado pela SEDAM². O Ministério Público acompanhava as atividades de reflorestamento, delegando a cada proprietário o cumprimento das leis de proteção, as APPs³, e os professores organizavam trabalhos de educação ambiental.

2 Secretaria de Estado do Desenvolvimento Ambiental.

3 Área de Preservação Permanente (exemplo: as matas ciliares).

O projeto caminhou dessa forma até 2012, quando foi interrompido por questões estruturais. Hoje, as ações se limitaram ao contexto escolar.

Quadro 1 – Atividades referentes ao Projeto “Salve o Rio Bamburro”



Fonte: Projeto “Salve o Rio Bamburro”, 2003 a 2005.

Os alunos que estão retratados na imagem acima hoje são jovens, uns estão casados e têm filhos, outros já cursaram faculdade e alguns vieram estudar no CEEJA Domingos Vona. Em uma das aulas de Geografia ocorrida no CEEJA surgiram discussões sobre o meio ambiente, o que despertou a curiosidade nos alunos em querer saber se o projeto iniciado em 2003 referente ao reflorestamento do Rio Bamburro obteve resultado. A partir de então, iniciamos o projeto “Na Trilha do Rio Bamburro”

O trabalho se deu de forma interdisciplinar, foram realizadas oficinas para trabalhar com o aplicativo do Google Earth⁴. Os alunos do CEEJA puderam identificar trechos do rio que foram recuperados e comparar com as imagens de satélites Landsat 5 e Landsat 8, registradas entre os anos de 1985 a 2015.

Outras atividades foram desenvolvidas, levantamento prévio sobre as principais bacias hidrográficas do Brasil; as 7 maiores do estado de Rondônia e suas 42 sub-bacias; as microbacias do Rio Bamburro, analisado o percurso principal do rio, identificando os seus afluentes, divisores de água, as atividades industriais, estação de tratamento de água, poluição e assoreamento do rio.

Houve visita à Estação de Tratamento de Água, verificando a quantidade de água que é consumida diariamente e relacionando ao número de consumidores, foi calculado o consumo mensal e per capita dos alunos a partir de suas próprias contas de água.

4 Um aplicativo que possibilita a visualização geográfica e cartográfica, um recurso didático que contribui para extrair informações espaciais, interagindo com o meio físico, ampliando o nível de compreensão dos alunos.

Percorremos dois quilômetros de trilha, durante alguns trechos, mediu-se a vazão do rio. Os animais encontrados no percurso da trilha foram catalogados, discutimos a importância dos corredores ecológicos na proteção da fauna, identificamos as matas fragmentadas, as APPs e nível de degradação. Todos esses fatores fizeram-nos refletir o processo de colonização do estado de Rondônia, a história do município de Santa Luzia D'Oeste e a forma com que as pessoas conceberam espaço. Essas atividades permitiram ao próprio aluno se identificar como parte de todo esse processo.

Edgar Morim (2004) afirma que todo conhecimento para ser pertinente deve contextualizar o seu objeto de estudo, compreende-se que o conhecimento não deve ser fragmentado, as coisas devem ser analisadas de forma abrangente e complexa.

A interdisciplinaridade, principalmente em relação ao meio ambiente, tem finalidade de responder aos problemas emergentes do mundo atual, uma ciência única por si só não consegue, o importante é organizar o modo de pensar do aluno. Segundo Morim (2004), é preciso substituir um pensamento que isola e separa por um pensamento que distingue e une, é preciso substituir um pensamento disjuntivo e redutor por um pensamento complexo.

Quadro 2 – Oficinas com Google Earth e trabalho de campo



Fonte: Arquivo do Projeto “Na Trilha do Rio Bamburro”– 2015 e 2016

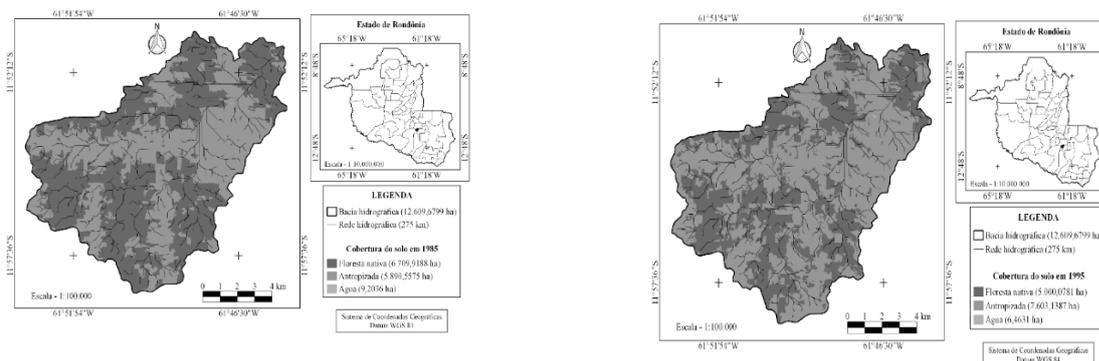
Contudo, foi necessário trabalhar com imagens de satélite para acompanhar a evolução do desmatamento entre 1985 e 1995 e comparar com a cobertura vegetal entre o período de 2005, antes do início do projeto, com as imagens de 2015, e após 10 anos do projeto de recuperação das matas ciliares do Rio Bamburro.

Callai (2013, p.37) salienta que “fazer a leitura da realidade por meio da pesquisa é buscar compreender, com um olhar novo, o mundo que se vive, percebendo na aparência e por trás dela, isto é, em sua essência, a vida que está sendo vivida”. A autora afirma que:

Os lugares falam dos interesses das pessoas que ali vivem, expressam a capacidade de organização política dos sujeitos e mostram a interligação entre estes. [...] A escola pode ser um lugar para aprender a pensar, para aprender a dominar e manejar instrumentos da tecnologia, para exercitar um pensamento crítico, para construir referenciais capazes de fazer esta leitura do mundo da vida (CALLAI,2013, p.38).

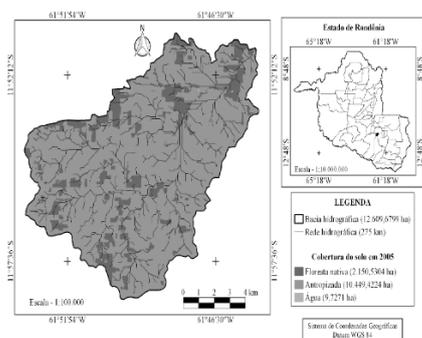
Portanto, a parceria dos alunos do curso de Engenharia Florestal da UNIR, do campus Rolim de Moura, possibilitou organizar as imagens de satélites Landsat 5 e Landsat 8, registradas entre os anos de 1985 a2015.A bacia do rio Bamburro tem uma área de 12.609,6799 ha e rede de drenagem de 275 km, que apresenta como principais coberturas do solo as áreas de floresta nativa, antropizadas, e de espelhos d’água.

ÍNDICE DE DESMATAMENTO NA BACIA DO RIO BAMBURRO DURANTE PERÍODO DE 1985 A 2015

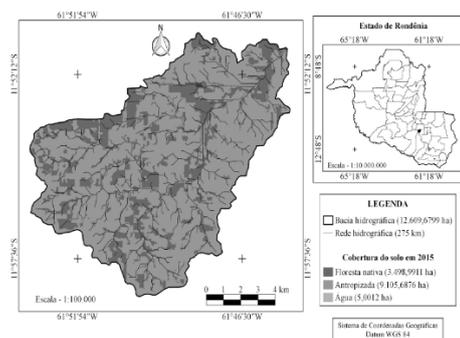


No ano de 1985, a bacia apresentava 6.709,9187 ha (53,21 %) de floresta nativa, 5.890,5575 ha (46,71 %) de áreas antropizadas e 9,2036 ha (0,07 %) de espelho d’água

Em 1995, constatou-se que as áreas abrangidas pelas coberturas foram de 7.603,1387 ha (60,30 %), 5.000,0871 ha (39,65 %), e 6,4631 ha (0,05 %), para as áreas antropizadas, floresta nativa, e espelho.



No ano de 2005, a cobertura do solo encontrava-se distribuída na seguinte forma: 82,87 % de áreas antropizadas (10.449,4224 ha), 17,05 % de áreas com floresta nativa (2.150,5304 ha), e 0,08 % de espelhos d'água (9,7271 ha).



Em 2015, verificou-se que as áreas apresentaram respectivamente 9.105,6876 ha de áreas antropizadas (72,21 %), 3.498,9911 ha de florestas nativas (27,75 %), e 5,0012 ha de espelhos d'água (0,04 %).

Fonte: Organização, acadêmico do curso de Engenharia Florestal da UNIR– 2016.

As imagens de satélites concluem que em 1985 as áreas na bacia do Rio Bamburro apresentavam a seguinte ordem: 53,21% de floresta nativa, 46,71% de áreas antropizadas e 0,07% de espelhos d'água. A partir de 1995, o processo de colonização elevou o tamanho da área antropizada, tornando-a maior que a área de floresta nativa. Em 10 anos, o projeto “Salve o Rio Bamburro” contribuiu significativamente para reduzir o impacto da colonização da bacia, elevando a área de floresta nativa de 17,05% (2005) para 27,75% (2015).

Foi a partir dessa pesquisa que a comunidade estudantil do município de Santa Luzia D'Oeste, recebeu informação sobre a recuperação do rio e criou-se uma atmosfera de orgulho e pertencimento. Segundo Oliveira (2007), os saberes geográficos são estratégicos e por isso conferem poder político e econômico a quem os detém. Em março de 2018 os alunos participaram das audiências públicas lutando veementemente contra a privatização das águas do rio Bamburro.

Todas as informações coletadas no decorrer da pesquisa foram utilizadas para produção de uma cartilha, o material foi entregue nas escolas da rede pública de ensino em Santa Luzia D'Oeste.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que, para desenvolver uma educação cidadã, o professor deverá organizar um currículo que aproxima da realidade vivenciada pelo aluno o “lugar” onde está inserido. O professor deverá ter clareza ao se posicionar frente às políticas educacionais, deter-se de habilidades pedagógicas e perceber que não existe neutralidade quando se refere às Políticas Públicas Educacionais prescritas no currículo.

Outro fator importante é compreender que os conteúdos da Geografia local e regional não estão sistematizados em livros didáticos, portanto, é de responsabilidade do

professor fazer essa abordagem. Dessa forma, o professor pode intermediar a construção do pensamento geográfico do aluno em sua totalidade, não fragmentando e compartimentando os diversos saberes que compõem uma realidade. Ao deter conhecimento sobre o espaço vivido, o aluno interage com o problema local e a partir de então ele passa a defender aquilo que lhe pertence, a exemplo disso o projeto “Na Trilha do Rio Bamburro”.

Hoje, o Rio Bamburro está inserido no Projeto Político Pedagógico da escola, uma forma que os professores encontraram para dar continuidade às ações de Educação Ambiental em defesa do lugar onde vivem.

REFERÊNCIAS

CALLAI, Helena C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais fundamental. Cad. Cedes, campina, vol.25,n.66,p.227-247, maio/agosto 2005.Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes.

CANAU, V. M. (Org.). Sociedade, educação e cultura(s): questões e propostas. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALCANTI, Lana S. O Ensino de Geografia na Escola. Campina, SP: Ed.Papirus.2012 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CAVALHEIRO, W. C. S.; VENDRUSCOLO, J.; SHMIDT, C. W.; SILVA, F. A.; STACHIW, R. & MARIN, p. M. A. Índice de desmatamento na Bacia do Rio Bamburro durante período de 1985 a 2015. Amazônia Ocidental, Brasil. Revista Geográfica Venezolana

LIBÂNEO, J.C. Democratização da Escola Pública. A Pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Layola, 2003.

MORIN, Edgar. Os Setes Saberes Necessários á Educação do Futuro.10.ed.Saõ Paulo: Cortez, 2005.

PONTUSCHKA, Nidia N. “Novos Caminhos de Geografia”. São Paulo: Contexto, 2001.

SEDUC/RO. Referencial Curricular de Rondônia, Secretaria do Estado da Educação de Rondônia, 2013.

SACRISTÁN, J.G. O Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

ROMERO Irajá de Oliveira; GUEDES, Ivan Claudio-Revista Acadêmica Faculdade Progresso V. 1, N. 0, 2015



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

ASPECTO TEÓRICO-CONCEITUAL DO PENSAMENTO DOCENTE SOBRE A GEOGRAFIA ESCOLAR

Karla Annyelly Teixeira de Oliveira
IESA/UFG
karlaoliveira.ufg@gmail.com

O artigo apresenta a pesquisa de doutorado sobre as evidências teóricas presentes no pensamento dos professores de Geografia na abordagem da Geografia escolar. A pergunta central consistiu em investigar como os professores desenvolvem o pensamento teórico-conceitual sobre a Geografia, apesar das adversidades sociais postas à sua prática, formação e profissão? Analisou-se o caso dos professores da rede municipal de Goiânia, cujo trabalho na Geografia é reconhecido pelo grupo gestor da escola, tendo como referência a metodologia qualitativa de pesquisa. Os instrumentos utilizados foram o questionário, a narrativa, a entrevista e a observação de aulas. As bases teóricas pautaram-se em Lee Shulman; Lev Vygotsky; e das propostas de conhecimento escolar do grupo IRES (Investigación e Renovación Escolar) e da concepção teórico-crítica para o ensino de Geografia. Os resultados do trabalho indicam que o tratamento didático do conteúdo é empreendido pelos professores a partir do raciocínio da ação didática em Geografia; que a principal marca do raciocínio da ação didática em Geografia é o seu caráter autoral e teórico prático; que o principal obstáculo do professor na escola é superar a Geografia instituída no livro didático; que o pensamento teórico-conceitual docente sobre a Geografia escolar advém de diferentes fontes, mas o peso maior recai sob a formação teórica advinda da formação inicial em Geografia e da formação continuada em cursos de pós-graduação.

Palavras-chave: Pensamento teórico-conceitual. Geografia escolar. Raciocínio da ação didática em Geografia.

INTRODUÇÃO

A proposta deste texto é apresentar a pesquisa de doutorado, que investigou o pensamento teórico conceitual docente sobre a Geografia escolar com o objetivo de verificar em que medida esse pensamento contribui para uma prática docente com autoria, no período de 2011 a 2014. Portanto, trata-se de uma apresentação geral e resumida dessa pesquisa com foco no percurso metodológico e em alguns resultados (OLIVEIRA, 2015)¹.

A reflexão teórica da tese consistiu em abordar a Geografia escolar como um conceito científico do pensamento do professor, que é essencial para a operacionalização da prática docente. A necessidade dessa reflexão surgiu da problemática que permeia a

1 A tese foi desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Lana de Souza Cavalcanti, no Programa de Pesquisa e Pós-graduação em Geografia do Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás. A versão integral da tese está disponível online na biblioteca da UFG. <<<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/4597/5/Tese%20-%20Karla%20Annyelly%20Teixeira%20de%20Oliveira%20-%20202015.pdf>>>

relação do professor com os conhecimentos da Geografia no ensino, que é marcada por adversidades sociais e teóricas. Nesse sentido, muitas pesquisas têm evidenciado fragilidades epistemológicas dos professores de Geografia para compreender e operacionalizar os conceitos e temas básicos da ciência Geográfica no ensino (CAVALCANTI, 1998; CHAVEIRO, 1996; OLIVEIRA, 2010; OLIVEIRA, 2008; e MORAIS, 2011). Entende-se que essas fragilidades decorrem de um contexto social mais amplo que envolve problemas da profissão, da formação e do trabalho docente.

Contudo, apesar dessas adversidades, existem professores de Geografia que desenvolvem práticas de ensino significativas com a Geografia escolar. Atentou-se para essa problemática durante a investigação de mestrado, quando se pôde identificar que, em um grupo de cinco professores, quatro eram dependentes do livro didático e um era mais autônomo (OLIVEIRA, 2008, 2013). Assim, na pesquisa de doutorado o foco voltou-se para o pensamento desses professores mais autônomos. Como os professores desenvolvem o pensamento teórico-conceitual sobre a Geografia, apesar das adversidades sociais postas à sua prática, formação e profissão? Quem são esses professores? O que caracteriza, fundamenta e especifica suas práticas docentes? Como eles raciocinam didaticamente no desenvolvimento da Geografia escolar? E a apropriação efetiva do modo de operar com a Geografia escolar é uma possibilidade de reestruturação de suas práticas docentes?

Com a referida problemática a intenção da pesquisa era defender a tese de que, ao se apropriar de um pensamento teórico-conceitual da Geografia escolar para conceber e realizar sua prática de ensino, o professor desenvolve uma autonomia/autoria em relação ao seu trabalho.

PERCURSO METODOLÓGICO

O desenvolvimento metodológico da pesquisa adotou os princípios do método dialético, em que “o objeto e o método de investigação mantêm uma relação muito estreita”. Por isso, “a elaboração do problema e do método se desenvolve conjuntamente, embora não de um modo paralelo”. Desse modo, o método não é somente o ponto de partida da investigação, mas está presente em todo o seu processo (VYGOSTKY, 2000, p. 47).

A pesquisa considerou em sua análise os professores de Geografia que atuam nas escolas da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (SME/GO), como sujeitos empíricos e as teorias que possibilitam a compreensão do pensamento teórico-conceitual docente sobre a Geografia escolar desses professores, articulados em uma relação dialógica na qual um não se sobrepõe ao outro. Realizou-se o estudo de caso (LÜDKE; ANDRÉ, 1986). A operacionalização da investigação se deu ao longo de três etapas.

ETAPA 1

Identificação dos professores de Geografia

A identificação de professores para participar da pesquisa se fez necessária pelo fato de o estudo estar voltado para a compreensão do pensamento e da prática docente, revelando, por conseguinte, um pensamento teórico-conceitual da Geografia escolar. Para tanto, conforme os princípios da proposta teórico-crítica para o ensino de Geografia optou-se por delimitar algumas características do professor com esse perfil, tais como: ser atuante e envolvido nas atividades da escola; ter bons resultados de aprendizagem e bom relacionamento com os alunos; e desenvolver um trabalho docente planejado e bem organizado. Essas características explicitam elementos visíveis do perfil do professor, o que contribui, inclusive, para seu reconhecimento por outros sujeitos. Para identificar os professores com essas características, solicitou-se a indicação de diretores e coordenadores das escolas municipais de Goiânia por meio de carta convite. Ao todo, foram indicados 43 professores de 29 escolas.

Em um segundo momento, todos esses professores foram contatados por meio de uma carta-convite, contendo questionário e roteiro de questões abertas para narrativa. O questionário e a narrativa foram utilizados de modo integrado, em um mesmo roteiro, para identificar a formação e as condições de trabalho, bem como para conhecer as concepções dos professores sobre o planejamento e a realização do ensino de Geografia. Ao final dessa etapa, 16 professores responderam ao instrumento. Com base na tabulação desse instrumento fez-se a seleção de seis professores para participar da segunda etapa da pesquisa. Optou-se por aqueles que apresentaram uma proposta de trabalho específica/própria para o ensino de Geografia e que se referiram à influência da instituição escolar em seu trabalho.

ETAPA 2

Caracterização dos elementos do pensamento dos professores na prática com a Geografia escolar

A caracterização dos elementos do conhecimento dos professores iniciada com os questionários e as narrativas continuou com a entrevista gravada e a observação de aula com os seis professores selecionados anteriormente. Do total, apenas um professor não concordou com as fases de observação de aula.

A intenção desses instrumentos consistiu em: entender quais são os dispositivos do ponto de vista do conhecimento que orientam as decisões cotidianas do professor sobre o ensino e sobre a sala de aula; identificar as particularidades da formação e da prática docente dos professores; e compreender o raciocínio didático do professor na elaboração da Geografia escolar.

A observação de aulas ocorreu em um turno de trabalho por semana para cada professor de forma concomitante, ao longo de quatro meses. Foram observados oito dias de aula ao longo de oito semanas dos três professores que trabalhavam no turno matutino. Dos dois professores do noturno delimitou-se um total de cinco semanas de observação.

ETAPA 3

Compreensão dos elementos indicativos do pensamento teórico-conceitual do professor sobre a Geografia escolar

Essa etapa, essencialmente interpretativa, se desenvolveu a partir das conclusões tiradas do tratamento e análise teórica dos dados das etapas anteriores. Trata-se da etapa em que se buscaram, na análise dos dados coletados, os elementos que indicam a composição do pensamento teórico-conceitual do professor e das determinações da relação desse pensamento para uma prática docente com autoria. É a etapa de abstração, de extração de alguns elementos para análise e posteriormente de síntese, da elaboração do concreto pensado, referindo-se à caracterização do pensamento teórico-conceitual do professor sobre a Geografia escolar, cujo resultado é esta tese.

O tratamento dos dados se deu de diferentes maneiras. Aqueles referentes ao questionário foram organizados em uma tabela com a intenção de identificar o perfil dos professores, demonstrando o tempo de carreira, o ano de término do curso de graduação e o sexo. Os dados da narrativa, segunda parte do questionário, foram tratados com base na técnica de análise de conteúdo, com o intuito de caracterizar os elementos mais gerais da concepção de Geografia escolar mobilizada pelos dezesseis professores da pesquisa, ao abordar sobre seu trabalho no ensino. Os dados da entrevista e da observação de aulas, por sua vez, foram tratados tendo como base o pensamento do professor considerado em sua individualidade, em busca da compreensão do raciocínio da ação didática em Geografia.

Dada a natureza qualitativa da pesquisa, na análise priorizou-se a apresentação das concepções dos professores, por meio de seus textos, falas e relatos da observação de suas aulas ao longo da tese e nos apêndices. Assim, os elementos que evidenciam o pensamento teórico-conceitual docente sobre a Geografia escolar emergiram da relação entre as concepções dos professores e os aportes teóricos sobre o conhecimento escolar e a Geografia escolar, bem como da didática da Geografia, em uma perspectiva próxima à da relação entre conceitos cotidianos e científicos. A base teórica de conhecimento escolar adotada é a proposta do grupo IRES (Investigación e Renovación Escolar), conforme García Pérez (2000, 2001, 2011). Já a de Geografia escolar é a da proposta teórico-crítica para o ensino de Geografia, conforme Cavalcanti (2008, 2012). A compreensão desses elementos que compõem o pensamento teórico-conceitual dos professores pesquisados

pautou-se nos conceitos de conhecimento do professor e raciocínio da ação didática de Shulman (1989, 2005), funções psíquicas superiores e formação de conceitos de Vigotski (2009) e Vygotski (2000). Os resultados dessa etapa foram materializados ao longo da tese, a seguir destacam-se alguns apontamentos.

ALGUNS RESULTADOS

A tese se inicia com a discussão da análise da concepção de Geografia escolar e das principais referências teóricas da pesquisa. A Geografia escolar é tratada primeiro como o conteúdo do ensino, que concatena a delimitação de métodos e objetivos e atribui identidade à disciplina e ao trabalho do professor. Nessa perspectiva, reconhece-se que o professor tem uma fragilidade epistemológica na concepção e operacionalização da Geografia escolar, conforme atestam resultados de pesquisas já realizadas sobre o assunto, argumentando que as condições sociais da profissão, do trabalho e da formação docente têm contribuído para tal fragilidade.

Na sequência, a Geografia escolar é analisada no âmbito da teoria do conhecimento escolar, tendo como referência a relação pensamento-ação docente na produção desse conhecimento. Argumenta-se que a dicotomia de tal relação contribui para a fragilidade epistemológica do professor, a exemplo da teoria da transposição didática; já a integração promove a autonomia docente, a exemplo das propostas do grupo IRES (Investigación e Renovación Escolar) e teórico-crítica para o ensino de Geografia.

Em relação às referências teóricas, com base em Shulman faz-se inicialmente a exposição dos conceitos de conhecimento docente e raciocínio da ação didática, destacando-se ao final que a Geografia escolar é o conhecimento de base do ensino. Em relação a Vygotsky são tratadas as concepções de Funções Psíquicas Superiores (FPS) e formação de conceitos, concluindo com a compreensão da Geografia escolar como uma ferramenta e um signo do pensamento docente.

Concluída essa etapa, o texto passa a fazer aproximações entre o pensamento docente sobre o ensino de Geografia com o conceito de Geografia escolar. Antes de adentrar nessa discussão do pensamento docente é feita a análise do perfil dos professores – tempo de profissão, dados de sua formação inicial e continuada bem como os níveis de ensino e os turnos em que trabalham.

Os professores de Geografia da pesquisa apresentaram um perfil de formação e regime de trabalho comum aos professores dessa área do conhecimento, que são funcionários públicos efetivos. Eles são graduados em Geografia, predominantemente pela Universidade Federal de Goiás e possuem curso de pós-graduação *lato sensu*. Ensinam nos anos finais do Ensino Fundamental em dois turnos de trabalho, agregando escolas de uma ou duas redes de ensino: municipal, estadual e particular. Também não se notou nenhuma particularidade em relação ao tempo de carreira, idade, sexo, tampouco em

relação ao ano de término do curso de graduação. A especificidade desses professores está no modo como eles pensam seu trabalho no ensino de Geografia

Na narrativa dos professores sobre o trabalho deles no ensino de Geografia envolvendo os conteúdos, objetivos e a avaliação foi possível captar três grandes categorias: a quem, onde e como se ensina. A expectativa era buscar evidências da concepção de Geografia escolar presente no pensamento dos professores pesquisados, quando narraram sobre o seu trabalho no ensino de Geografia (primeira etapa da investigação).

Ao tratar de seu trabalho no ensino de Geografia os professores pensam para quem, onde e como irão ensinar, ou seja, pensam no aluno, na escola e na metodologia. Eles explicitaram muitos aspectos teóricos provenientes da didática da Geografia e da teoria do currículo, bem como aproximações significativas com as propostas do IRES e teórico-crítica para o ensino de Geografia. Por isso, tais elementos se constituem como o conhecimento geográfico do aluno, conhecimento curricular da escola e conhecimento geográfico da metodologia do ensino, que são os conceitos gerais a partir dos quais o professor concebe a Geografia escolar. É a partir desses elementos que os professores definem os conteúdos, assim como os materiais e metodologias a serem utilizadas no ensino de tais conteúdos.

O raciocínio da ação didática em Geografia é o assunto do terceiro tópico, que evidencia o modo como cada um dos cinco professores da segunda etapa da investigação concebe e realiza o ensino, ressaltando assim a autoria docente na produção da Geografia escolar.

Concluída essa etapa de aproximações do pensamento dos professores com a concepção científica de Geografia escolar, o texto passa a tratar diretamente do raciocínio da ação didática em Geografia, que evidencia o modo como cada um dos cinco professores da segunda etapa da investigação concebe e realiza o ensino, ressaltando assim a autoria docente na produção da Geografia escolar. A base dessa discussão são as formulações de Shulman (2005). O raciocínio da ação didática em Geografia é analisado por meio da compreensão que os docentes têm da Geografia e seus respectivos objetivos no ensino; do processo de transformação/planejamento que os docentes fazem dessa matéria para que seja compreendida pelos alunos; da realização do ensino no contexto da sala de aula; considerou-se também a concepção dos docentes sobre a influência da instituição escolar no planejamento e realização do ensino.

Portanto, o tratamento didático do conteúdo é empreendido pelos professores a partir do raciocínio da ação didática em Geografia. Esse raciocínio é teórico-prático e possibilita demarcar o caráter individual e autoral de cada professor no ensino de Geografia, bem como a especificidade da Geografia na escola. Por conseguinte, cada professor possui um modo próprio de conceber o papel da Geografia no ensino, de fazer o planejamento de sua ação didática, de lidar com as condições didático-pedagógicas da escola e de realizar a aula de Geografia. Em função desse caráter autoral, podem-se

ressaltar algumas especificidades para cada professor: o ensino pelo mapa e a consideração das ideias dos alunos, pelo professor P2; a realização de questionamentos sobre a realidade, pela professora P11; a explicação problematizada do conteúdo voltado para a formação da postura crítica, pelo professor P13; o uso de atividades diversificadas, especialmente as de caráter cartográfico, pela professora P14; e a concepção de formar um pensamento geográfico por meio dos conteúdos, tendo como ênfase a escala do cotidiano, pela professora P16.

A principal marca do raciocínio da ação didática em Geografia é o seu caráter autoral e teórico prático. Assim sendo, os professores atuam na criação de sua prática de ensino desde o planejamento até a ação, tendo como elementos mediadores sua concepção de Geografia e as condições da Escola. A especificidade do raciocínio didático da Geografia na escola é caracterizada pelo uso da concepção docente de Geografia escolar no planejamento e realização do ensino; pelo uso do livro didático como fonte de seleção de conteúdos de textos de ensino; pela problematização do conteúdo; e pelo uso da linguagem cartográfica.

A tese é concluída com a caracterização do pensamento teórico-conceitual do professor sobre a Geografia escolar. A operação docente com os conceitos gerais da Geografia escolar e com o raciocínio da ação didática em Geografia explicita um pensamento conceitual sobre essa matéria. Em vista disso, ao ensinar os professores se relacionam com o conteúdo de ensino, os alunos, a escola e com os demais objetos vinculados ao seu trabalho, a partir da mediação de sua concepção de ensino de Geografia, de Geografia escolar.

Portanto, entendeu-se que ao mobilizar os conceitos gerais da Geografia escolar e o raciocínio da ação didática em Geografia, o professor coloca em ação seu pensamento teórico-conceitual da Geografia escolar e torna-se autor de seu trabalho, fazendo, desse modo, a impressão de sua própria leitura na Geografia ensinada, em detrimento da Geografia instituída no livro didático. Logo, a transformação mais imediata que a apropriação do pensamento teórico-conceitual da Geografia escolar possibilita na escola é uma releitura docente da Geografia instituída. Tal pensamento leva também à proposição de novos conteúdos de ensino, mas em função do peso do currículo oficial os professores têm mais resistência em substituir os conteúdos de ensino indicados pelo livro didático.

O pensamento teórico-conceitual docente sobre a Geografia escolar advém de diferentes fontes, como os motivos relacionados à escolha da profissão, o exercício da profissão e a formação acadêmica. No entanto, o peso maior recai sob a formação teórica advinda da formação inicial em Geografia e da formação continuada em cursos de pós-graduação. Por conseguinte, ressalta-se a necessidade de ampliar os âmbitos da formação teórica, isto é, do mesmo modo que os cursos de formação têm como tarefa a problematização da Geografia escolar instituída, a escola tem de propiciar aos professores um contínuo investimento teórico no cotidiano de sua prática docente. Tais ações

são fundamentais, pois o trabalho docente se caracteriza como uma práxis, isto é, ação que articula teoria e prática com a intenção de transformar a realidade. É nesse sentido que a tese analisa o peso do teórico do ponto de vista conceitual, isto é, o teórico articulado às ações que promovem não só a compreensão, mas também a atuação e a transformação do real.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a dimensão teórico-conceitual do pensamento docente tem um papel fundamental na concepção, realização e transformação da prática de ensino pelos professores de Geografia em exercício. Por isso, o pensamento teórico-conceitual do professor se apresenta como um importante tema de pesquisa na área do ensino de Geografia. Na tese, alguns resultados foram obtidos, conforme se demonstrou. Todavia, muito ainda há a ser feito, sobretudo do ponto de vista teórico-metodológico.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia escolar e construção de conhecimentos*. Campinas: Papirus, 1998.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus, 2008.

CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de geografia na escola*. Campinas: Papirus, 2012

CHAVEIRO, Eguimar Felício. *O ensino de geografia e o desenvolvimento do pensar geográfico: elementos para uma avaliação do curso de geografia da UFG*. Goiânia. 1996. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.

GARCÍA-PÉREZ, Francisco F. Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación: el modelo de investigación en la escuela. *Scripta Nova – Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, Barcelona, n. 64, 2000.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. El conocimiento escolar en una didáctica crítica. In: MAINER, Juan (Coord.). *Discursos y prácticas para una didáctica crítica: ideas y líneas de trabajo para transformar la enseñanza*. Sevilla: Díada, 2001. p. 119-139.

GARCÍA PÉREZ, Francisco F. *Geografía, problemas sociales y conocimiento escolar*. Anekumene: Revista Virtual Geografía, Cultura y Educación, v. 1, n. 2, p. 6-21, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli, E. D. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MORAIS, Eliana Marta Barbosa de. *O ensino das temáticas físico-naturais na geografia escolar*. 2011. Tese (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia Humana, Universidade de São Paulo, 2011.

OLIVEIRA, Ivanilton José de. A Cartografia na formação do professor de Geografia: análise da rede pública municipal de Goiânia. In: MORAIS, Eliana Maria Barbosa de; MORAES, Loçandra Borges de. *Formação de professores: conteúdos e metodologias no ensino de geografia*. Goiânia: Vieira, 2010.

- OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. *Saberes docentes e a Geografia urbana escolar*. 2008. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. *A cidade no ensino de Geografia*. In: CONGRESSO IBÉRICO DE DIDÁTICA DE GEOGRAFIA, 6., 2013, Porto, Portugal. Anais... Porto, Portugal, 2013.
- OLIVEIRA, Karla Annyelly Teixeira de. *Pensamento Teórico-conceitual docente sobre a Geografia escolar: evidências da atuação de professores de Geografia na Educação Básica em Goiânia/GO*. Tese (Doutorado) – Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- SHULMAN, Lee S. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. In: WITTOROCK, Merlin C. *La investigación de la enseñanza I: enfoques, teorías y métodos*. Madrid: Paidós Educador, 1989.
- SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Profesorado: revista de currículum y formación del profesorado*, Granada, v. 9, n. 2, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/>. Acesso em: set. 2012.
- VYGOTSKI, Lev Semiónovich. *Obras Escogidas III: problemas del desarrollo de la psique*. Madrid: Visor Dis, 2000.
- VIGOTSKI, Lev Semenovich. *A construção do pensamento e da linguagem*. 2. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: DISCUSSÕES PRELIMINARES.

Daniel Rodrigues Silva Luz Neto

Mestrando em Geografia, Universidade de Brasília-UnB.

<danieltableiro1@gmail.com>.

Resumo: O trabalho visa fazer uma discussão teórica sobre o raciocínio geográfico. A abordagem qualitativa foi escolhida devido ao caráter da pesquisa em educação se transitar por questões materiais e subjetivas. A metodologia utilizada foi à pesquisa bibliográfica, assim, seguiram-se cinco técnicas: elaboração do projeto de pesquisa, levantamento das referências, coleta de dados, discussões dos dados construídos e elaboração do relatório. O trabalho divide-se em: introdução, metodologia, resultados, considerações finais e referências. Por meio disso, os resultados preliminares desta pesquisa é que se vivencia um contexto de mundo marcado por diversas facetas, sendo a globalização da economia uma dessas, que impactam nas mudanças na produção do espaço geográfico no limiar do século XXI. Essas mudanças têm alcançado diversos setores da sociedade, e com a educação não é diferente, pois as alterações curriculares, por exemplo, tem se espelhado em modelos racionais. Este é marcado pela formação para a tecnificação em detrimento da emancipação dos sujeitos. Nessa circunstância se faz necessário resgatar a importância do desenvolvimento das inteligências, sendo a geográfica uma dessas, em prol da competência de interpretação e de atuação em favor da emancipação. Construir o raciocínio geográfico é uma ferramenta, uma vez que as categorias de análise da Geografia dão suporte teórico-metodológico para que se compreenda tal contexto. A expressão ainda não é consenso entre os geógrafos, mas alguns pesquisadores que estudam à temática já a colocam como relevante sua discussão, pois se defende um ensino-aprendizagem em Geografia baseado não somente no pedagógico, mas, sobretudo sustentado em seus conceitos estruturantes.

Palavras-chave: Geografia, raciocínio, categorias, cognição, mediação, sujeito.

INTRODUÇÃO.

A contemporaneidade é marcada por diversas características, sendo o processo de globalização econômica um exemplo desse contexto. Dessa forma, esse processo vem provocando implicações econômicas, políticas, culturais e educacionais. Apesar de não ser recente, tal processo existe desde o final do século XX, por meio de uma reestruturação do modo de produção capitalista, tem intensificado as relações e mudanças em diferentes escalas geográficas nos mais diversos ramos da sociedade (SANTOS 2015).

Assim sendo, com os projetos educacionais não têm sido diferente, pois se tem exigido da escola ainda mais o desenvolvimento da competência do raciocínio geográfico pensado a partir das estratégias pedagógicas e das espacialidades por meio do aporte teórico-metodológico das categorias de análise da Geografia (ASCENÇÃO, 2014).

A construção de conceitos e da mediação pedagógica tanto da Geografia escolar quanto do professor tem presenciado a tentativa de diminuição do seu papel no currículo. Nesse sentido, o que tem interessado para os formuladores desses projetos é a formação da mão de obra barata em detrimento da emancipação dos sujeitos.

Isso tudo vem a reforçar a necessidade de se desenvolver o raciocínio geográfico aluno no ensino de Geografia. Para Ascensão e Valadão (2014, p.05) “ressalta-se que a apresentação desta concepção (espacialidade do fenômeno) não tem fins prescritivos, e menos ainda de construção de um raciocínio definitivo do que seria a interpretação geográfica fazer geográfico”.

Para a autora, a constituição desse raciocínio é mais consensual na área de ensino de Geografia do que pelos geógrafos de outros campos de atuação. Assim, esse processo é uma tentativa de desenvolver, não em forma de receitas, um olhar interpretativo do ponto de vista do espaço geográfico, mas é uma forma de desenvolvimento humano no processo de ensino-aprendizagem organizado pelo professor no ensino de Geografia.

Cabe ressaltar que o raciocínio geográfico também tem sido apropriado historicamente pelos atores hegemônicos na produção do espaço geográfico, assim, como tem ocorrido na lógica da reprodução do sistema capitalista. Isso porque o utilizam para realizar a reprodução ampliada da mais valia em âmbito globalizado neste contexto de mundo contemporâneo. Contudo, defende-se sua construção na escola para emancipação por intermédio de estratégias no ensino na qual se faça um diálogo com os procedimentos teórico-metodológico didático-pedagógico e com a Geografia enquanto ciência humana. Isso pode ser feito de acordo com Giroto (2015, p.82):

Destaca-se, então, a necessidade que o estudante, ao se apropriar dos conceitos, conteúdos, linguagens e ferramentas da geografia, possa construir um raciocínio geográfico sobre o mundo em que vive. Não se trata, dessa forma, de formar um sujeito que apenas entende de geografia, mas pouco sabe sobre o mundo em que vive.

Percalços sempre vão haver em qualquer atuação profissional e institucional, assim, com a educação não é diferente. Tendo em vista que o professor de Geografia poderá encontrar no percurso maneiras de se construir competências e habilidades de pensar pelas espacialidades dos fenômenos. Cabe ressaltar que não é em todos os lugares ou instituições, por isso não se quer homogeneizar, tendo em vista que existem muitas experiências exitosas espalhadas pelo Brasil. Porém, não se pode negar a existências desses como: práticas pedagógicas tradicionais, problemas na formação dos professores de Geografia, péssimas condições de infraestruturas nas instituições, carga horária excessiva e a falta de perspectiva de melhoria na carreira (PIRES, 2013; TARDIF, 2012).

Assim sendo, reforça-se à necessidade da construção do pensar geográfico como instrumento cultural na compreensão e na transformação da realidade cotidiana. E para que isso ocorra existem possibilidades teórico-metodológicas, por exemplo, trabalha-se

ancorado nos conceitos estruturantes da Geografia como uma das ciências humanas (MOREIRA, 2015).

Diante da configuração do mundo contemporâneo influenciado pela globalização da economia, das dificuldades do processo de ensinar e aprender, da relevância do entendimento dos fenômenos pelo raciocínio da Geografia. Dessa forma, o que nos motivou este estudo foi: o que é raciocínio geográfico? Qual é a relevância do raciocínio geográfico na educação básica? Quais são as categorias de análise que podem potencializar o desenvolvimento do raciocínio geográfico?

As suposições iniciais sobre a problematização deste estudo em relação ao tema raciocínio geográfico no ensino de Geografia ligou-se a algumas ideias iniciais. Primeiro, raciocínio geográfico tem várias expressões, que serão consideradas, como pensamento geográfico, raciocínio espacial, espacialidade do fenômeno, mas todas se convergem para o processo de desenvolvido cognitivo do aluno por meio do ensino de Geografia.

Segunda suposição, a relevância do raciocínio geográfico como um instrumento científico para a mediação do sujeito com o mundo em que vive possibilitado pelos procedimentos teórico-metodológico da Geografia na leitura e na atuação com o mundo.

Por fim, os conceitos estruturantes da Geografia: espaço, paisagem, lugar, território, região; e seus princípios lógicos localização, delimitação, conexão, distância, rede. Esses podem contribuir no desenvolvimento do pensar geográfico.

Logo, este estudo tem como objetivo levantar e discutir referenciais teóricos sobre raciocínio geográfico no ensino de Geografia. E para se alcançar tal propósito seguiram-se os seguintes objetivos específicos: caracterizar o contexto de mundo, definir raciocínio geográfico e discutir a contribuição das categorias de análise da Geografia e seus princípios lógicos em favor da construção do raciocínio geográfico.

METODOLOGIA

Os estudos na área de educação, os seus objetos de estudo, transitam entre os aspectos da materialidade e da subjetividade. Isso justifica a escolha da abordagem qualitativa, por se preocupar com as interpretações dos fenômenos, possibilita percorrer essas dimensões por meio de mais de um método e de uma epistemologia sem perder de vista o rigor científico. A dificuldade de se construir uma identidade própria a essas pesquisas diz respeito às interfaces com diversos campos de saberes, contudo, elas já se consolidaram na contribuição dos aspectos que regem os saberes pedagógicos. E, portanto, não se pode esperar consenso porque é um campo tanto dinâmico quanto complexo (REIS, 2009).

De acordo com Severino (2007), a abordagem qualitativa explicativa permite a utilização de procedimentos metodológicos diversos como pesquisa bibliográfica, pesquisa de campo, pesquisa documental e pesquisa-ação. Contudo, esta seção se restringe à

pesquisa bibliográfica. Esse tipo de pesquisa para Reis (2009, p.25), “(...) tem como principal característica o fato de que o campo onde será feita a coleta de dados é a própria REFERÊNCIAS sobre o tema ou o objeto que se pretende estudar”.

Dados os motivos explicitados, discute-se a produção bibliográfica do tema raciocínio geográfico no ensino de Geografia seguindo alguns passos, de acordo com o autora ; delineamento da pesquisa, levantamento bibliográfico, coleta de dados, análise e produção do relatório acadêmico.

Apropriou-se dos passos explicitados para a construção desta pesquisa dividida em cinco momentos: elaboração do projeto de pesquisa, levantamento das referências, coleta de dados, discussões dos dados construídos e por fim, elaboração do relatório científico. No primeiro momento, elaborou-se o projeto de pesquisa a partir da participação na disciplina Geografia e Educação no programa de Pós-Graduação em Geografia na Universidade de Brasília-UnB em 2017.

No segundo momento, foi realizado levantamento bibliográfico em livros, artigos, teses e dissertações. No terceiro momento, foi realizado as produções de dados mediante leituras e feito fichamentos. No quarto momento, discutiu-se as produções dos dados e por fim elaborou-se o relatório científico.

RESULTADOS E DISCUSSÕES INICIAIS.

Raciocínio geográfico é um termo utilizado pelos pesquisadores da Geografia escolar que têm outras expressões com significado semelhantes como: pensamento geográfico, pensamento espacial, olhar geográfico, letramento geográfico, alfabetização geográfica. Essas expressões diz respeito ao desenvolvimento do aluno por meio do ensino-aprendizagem dos conhecimentos geográficos no ensino de Geografia (SILVA, 2014).

A discussão do raciocínio Geográfico deve-se a uma preocupação da Geografia escolar em desenvolver a aprendizagem no ensino de Geografia sem perder de vista os procedimentos teórico-metodológicos da ciência. Essa discussão se remete ao direcionamento da construção do raciocínio geográfico apropriando-se dos conhecimentos didático-pedagógicos articulados ao arcabouço teórico e metodológico da Geografia.

Raciocínio significa no dicionário Ferreira (2018) à “operação do espírito de que nascem as nossas opiniões”. E, no dicionário filosófico de Abbagnano (2007, p. 821), “ qualquer procedimento de inferência ou prova; portanto, qualquer argumento, conclusão, interferência, indução, analogia. Nesse sentido, a escolha pela palavra raciocínio não significa a defesa de uma racionalidade positivista, mas de uma forma de inferência intelectual sobre a realidade objetiva e subjetiva.

A escolha pela expressão raciocínio geográfico e não pensamento espacial-geográfico, letramento geográfico, alfabetização geográfica é pelo motivo deste estudo leva em consideração aspectos do processo de ensino-aprendizagem na escola por meio

de procedimentos teórico-metodológico no qual articule estratégias didático-pedagógico com a fundamentação teórica e metodológica da Geografia. Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para os Anos Finais do Ensino Fundamental ratifica tal posicionamento nesta etapa educacional dessa articulação em prol da construção do raciocínio geográfico que dê possibilidade do aluno pensar de forma generalizante (BRASIL,1998).

Do ponto de vista da teoria das inteligências múltiplas do psicólogo Norte americano Howard Gardner existem múltiplas inteligências que o intelecto humano pode desenvolver e/ou acionarem em situações mais diversas possíveis como: linguística, lógico-matemática, musical, cinestésica, interpessoal, intrapessoal e espacial (GARDNER, 1985). Levando-se em consideração esses aspectos e o objeto de estudo da Geografia, o espaço, dessa forma reforça a necessidade do raciocínio geográfico como umas das inteligências essenciais para o desenvolvimento humano e, portanto, para a atuação em sociedade.

O uso do termo raciocínio geográfico é ainda não é consenso pelos geógrafos. Essa tem sido mais usual nas pesquisas sobre o ensino de Geografia, mas ele se remete em um procedimento teórico-metodológico para o desenvolvimento do aluno na Educação Básica aliando-se tanto aos conhecimentos pedagógicos como os da Geografia. Assim, a aprendizagem em Geografia possibilita aos sujeitos a pensar as espacialidades dos fenômenos tanto a nível local quanto global (ASCENÇÃO, 2014). Em virtude dos fatos mencionados, tanto esta pesquisa quanto a temática encontram-se em fase embrionária, mas que a expressão pensamento geográfico, não é recente. Raciocinar geograficamente nessa perspectiva remonta-se aos primórdios da humanidade quando o homem se utilizou dos saberes espaciais para sobreviver. Assim, como Claval (2015, p.08) afirma, em seu livro a terra dos homens, que o raciocínio pela Geografia (...) “está presente nas práticas, nas habilidades, nos conhecimentos que todos sempre mobilizamos em nossa vida diária”.

Trabalha-se em discussões de construções teóricas acadêmicas, na concepção de Kuhn (1998), que se deve preparar tanto para o embate quanto para a concordância. E dessa forma, a ciência vai evoluindo em seus arcaouços teórico-metodológicos. Nesse sentido, discute-se raciocínio geográfico, mesmo não sendo consensual, numa perspectiva de utilização de estratégias pedagógicas conectadas aos conceitos estruturantes da Geografia.

Os sujeitos planejam antes a produção dos objetos e das ações. Esse exercício de planejar é uma capacidade de imaginar pelo raciocínio. A capacidade de se fazer, de se realizar a ideação é uma das características que diferencia o ser humano de outros animais. O pensamento de Moreira (2015) vai ao encontro de tal premissa,

(...) pela simples razão de que são nossas ideias que formam o que chamamos de mundo e orientam nossas práticas. De o homem diferir dos outros seres pelo princípio da ideação. Antes mesmo de produzir os objetos, o homem formula seu desenho mental na cabeça (MOREIRA, 2015, p.105).

Dado o exposto, raciocínio geográfico é a capacidade mental do indivíduo em fazer analogia e inferência dos eventos humanos e naturais desenvolvido pela Geografia escolar ancorado nas estratégias pedagógicas e nas categorias de análise da Geografia e de seus princípios lógicos de subcategorias que lhes possibilitam utilizarem.

A perspectiva do raciocínio geográfico na Geografia escolar é justamente a tentativa dar direcionamentos para o trabalho docente sem perder a identidade com a Geografia enquanto ciência. Por isso, gera-se ainda uma confusão, mas elas não são a mesma coisa, pois para Cavalcanti (2013, p.09),

A ciência geográfica constitui-se de teorias, conceitos e métodos referentes à problemática de seu objeto de investigação. A matéria de ensino Geografia corresponde ao conjunto de saberes dessa ciência, e de outras.

A Geografia acadêmica tem como categorias fundamentais: espaço, lugar, território, região e paisagem (CORRÊA, 2000). Para Moreira (2015), a leitura geográfica dos fenômenos sociais faz-se necessário se estruturar nas suas categorias de base: paisagem, espaço e território. Entretanto, essas categorias são sustentadas por subcategorias, denominada de princípios lógicos, localização, distribuição, distância, conexão, delimitação e escala.

Aquilo que instrumenta teoricamente uma ciência em suas representações é o arcabouço lógico-metodológico que ela emprega. E o arcabouço da Geografia são esses princípios lógicos abandonados. O resgate crítico desse passado faz-se hoje necessário (MOREIRA, 2015, p. 118).

Tais categorias e subcategorias foram os pontos de partida dos clássicos e, concordando com o autor, a Geografia escolar pode se apropriar, pois lhes possibilitam desenvolverem o raciocínio geográfico dos sujeitos no ensino de Geografia. Isso, pois, a Geografia como ciência humana tem como objeto de estudo o espaço geográfico. E as categorias são os elementos teóricos que viabilizam o desenvolvimento do pensamento geográfico. Já os princípios lógicos são os intermediadores, pois eles viabilizam; a organização; a estruturação das funções psicológicas superiores sobre o espaço geográfico; e, portanto, o exercício das atividades diárias no cotidiano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Raciocínio geográfico é uma expressão que remete a aprendizagem no ensino de Geografia baseada nas concepções pedagógicas, mas referenciada nas teorias e métodos da Geografia acadêmica.

Os sujeitos exercem desde os primórdios formas de raciocínios geográficos com objetivo de sobrevivência para caçar, pescar, orientar, localizar, descrever. Com a

evolução das condições técnicas e das organizações espaciais, foi-se ampliado à utilização desse raciocínio, pois na contemporaneidade tanto pode ser um instrumento de emancipação como de dominação. Em termos de dominação tem-se a seletividade previamente pensada em prol da reprodução das grandes corporações capitalistas multinacionais. E no segundo caso, nas resistências dos atores contra-hegemônicos (GIROTTI, 2015; SANTOS, 2014).

Além disso, as constantes mudanças nas dinâmicas sociais e físico-naturais dos quais provocam muitas mudanças na organização do espaço. Daí a importância de instrumentalizar os alunos desde o Ensino fundamental a usar as categorias de análise da Geografia no desenvolvimento do raciocínio geográfico como ferramenta de cunho cognitivo em favor tanto da interpretação quanto na atuação em sociedade (AFONSO, 2015).

Para Corrêa (2000), as categorias fundamentais que dão aporte teórico-metodológico para atuação em Geografia são: espaço, território, paisagem, região, lugar. Já para Moreira (2015), essas categorias são fundamentais para o pensamento na ótica da Geografia, mas só possível através da mediação pelos princípios lógicos que lhes dão possibilidade de construção intelectual pelas categorias fundantes. Ele afirma ainda que no ensino focou-se em demasia nelas, assim, tinha-se uma Geografia com forma e sem conteúdo; hoje se tem uma Geografia com conteúdo e sem forma. Nesse sentido, concorda-se que se deve recuperar a forma para não se negar a autonomia dos sujeitos quando se organiza as condições de mediação para a construção dos conteúdos em sala de aula.

Portanto, o professor em sala de aula deve acionar os princípios de localização, de escala, de conexão, de rede, de distribuição e de distância na construção do desenvolvimento do raciocínio geográfico. Feito isso, conseqüentemente contribuiu para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores de pensar por categorias em prol da autonomia e da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. **Professor de Geografia: entre o estudo do fenômeno e a interpretação da espacialidade do fenômeno.** In: Colóquio Internacional de Geocrítica. Barcelona: Universidad de Barcelona, Anais Eletrônicos, 2014. Disponível em: <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Valerie%20de%20Oliveira%20y%20Roberto.pdf> Acesso em: 30 de Novembro de 2017.

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia.** Tradução Alfredo Bossi. 5ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CABRAL, ÁLVARO. **Dicionário técnico de psicologia.** 14ª. ed. São Paulo: Cultrix,

CAVALCANTI, LanadeSouza. **GEOGRAFIA, ESCOLA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTOS.** 18ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

- CORRÊA, Roberto Lobato. **Espaço**: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de. Et al. Geografia: conceitos e temas. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p. 15-47, 2000.
- CLAVAL, Paul. **Terras dos homens**: a geografia. Tradução Domitila Madureira. – 2ª. São Paulo: Contexto, 2015.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário/Raciocínio**. Disponível em: <https://dicionariodoaurelio.com/raciocinio>. Acesso em, 25 de Fe. 2018.
- GARDNER, Howard. **Inteligências Múltiplas**: A teoria na Prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- GAUDIO, Rogata Soares Del. **ENSINO DE GEOGRAFIA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA CONTEMPORANEIDADE**. In: ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque... [et al] (Orgs). Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na sala de aula. Belo Horizonte: IGC, 2017.
- GIROTTO, Eduardo Donezeti. **ENSINO DE GEOGRAFIA E RACIOCÍNIO GEOGRÁFICO**: as contribuições de Pistrak para a superação, Revista Brasileira de Educação, v.5, n.9, p.71-86, 2015.
- KUNZ, Sidelmar Alves; CASTIONI, Remi. **Raciocínio geográfico por intermédio da expressão espacial**. In: JESUS, Wellington Ferreira de; CUNHA, Célio da. (Orgs). A pesquisa em Educação no Brasil: novos cenários e novos olhares. Brasília: Liber Livro, 2016.
- KUHN, Thomas S. **A ESTRUTURA DAS REVOLUÇÕES CIENTÍFICAS**. Tradução de Beatriz Vianna Boeira (et al). 5ª.ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1998.
- LEITE, Cristina Maria Costa. **O lugar e a construção da identidade**: os significados construídos por professores de Geografia do ensino fundamental. 2012. xvii, 222 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2012.
- LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. – 5. ed.– São Paulo : Atlas 2003.
- LIBÂNEO, José Carlos. **O dualismo perverso da escola pública brasileira**: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p.13-28, 2012.
- MORIN, E; CIURANA, R.; MOTTA, R. **Educar na era planetária**: O pensamento como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. São Paulo: Cortez Editora, 2003.
- MOREIRA, Ruy. **Pensar e ser em Geografia**: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico. 2. ed. São Paulo: Editora Contexto, 2015.
- REIS, Marília Freitas de Campos. **Metodologia da pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. -23. ed. rev.atual. São Paulo: Cortez, 2007.
- SHULMAN, Lee S. **Conhecimento e ensino**: fundamentos para a nova reforma. **Cadernos Cenpec**, v. 4, n. 2, p. 196-229, 2014.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço; técnica e tempo**. Razão e Emoção. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2014.
- _____. **Por uma outra globalização**. 25ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.
- _____. **Por uma Geografia Nova**: da crítica da Geografia a uma geografia crítica. -6. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.
- TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. 14. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

UM ESTUDO CRÍTICO SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA, COLONIZAÇÃO, A INDUSTRIALIZAÇÃO E A GEOGRAFIA SOCIAL À LUZ DE ÉLISÉE RECLUS

Rosa Maria da Silva

Email:rosinha.maria@terra.com.br

Universidade Federal de Uberlândia

Doutoranda no Programa de Geografia– UFU

Elizeth Rezende Martins da Silveira

Email: elizethrm@yahoo.com.br

Universidade Federal de Uberlândia

Magali Aparecida Mendes de Queiroz

Email:magaliqueiroz@hotmail.com

Uniuibe

Resumo: Esse estudo tem como objetivo identificar o pensamento e as contribuições deixadas pelo geógrafo Elisée Reclus ao ensino de Geografia. Foi utilizada como metodologia a pesquisa bibliográfica por da qual foram consultadas publicações acerca da obra e da REFERÊNCIAS de Reclus. A partir dessa pesquisa identificou-se os transcritos e pensamentos mais importantes encontrados nas obras desse geógrafo, tendo como temas centrais: o ensino de Geografia, a colonização e industrialização e a Geografia Social. Desse modo, constata-se, a partir das análises de suas obras que Reclus conseguiu propor uma série de temáticas que fugia aos paradigmas da época, como a luta de classes, o fim do Estado, a oposição ao ensino formal. Em sua ciência ele formulou novos conceitos e abordagens ainda utilizados nos dias atuais pelos geógrafos, mais predominantemente os críticos. O Ensino, segundo ele objetivava a formação integral dos homens e de suas consciências como seres históricos e geográficos. A natureza é vista como mediadora, elemento central para o ensino. Trouxe novos objetos de análise para a Geografia, a partir de uma perspectiva dos oprimidos e das classes trabalhadoras. Elabora uma Geografia que pretendia a libertação do homem e a transformação social. Utiliza-se do positivismo com descrições típicas deste método, porém ele ultrapassa o método quando faz considerações sobre a luta de classes e o movimento dos fenômenos sociais e naturais. Foi um dos primeiros, entre os geógrafos, a ousar, considerar, criticar o processo de colonização e industrialização no século XIX. Influenciado pelo anarquismo, desenvolveu o pensamento geográfico social.

Palavras-chave: Elisée Reclus, O ensino de Geografia, colonização e industrialização, Geografia Social.

INTRODUÇÃO

Élisée Reclus (1830-1905) francês, geógrafo e anarquista. Suas obras têm como característica o positivismo e o método descritivo, abordando tanto características físicas e naturais com as humanas e sociais. Publicou importantes considerações sobre questões

sociais, como a luta de classes, a concentração de renda, a luta pela terra e a expansão colonial, condenava o caráter ideológico das ciências. Reclus defendia uma ideologia que pregava o fim do Estado moderno. Sofreu boicote por parte dos editores pelo tom crítico de suas obras, além de ter sido exilado por ser militante na Comuna de Paris (1871). Sofreu constantes censuras por parte dos editores no que se referia à qualidade e direcionamento de suas críticas. Durante o exílio, realizou grandes viagens ao redor do mundo, Tendo sido esquecido após anos de 1900. No entanto, no final do século XX e início do século XXI, com a “Geografia Crítica”, seu pensamento vem sendo resgatado e revelando cada vez mais contribuições no que se refere às possibilidades e rumos da Geografia e do ensino devido a atualidade de seus trabalhos e pensamentos. Nesse sentido, esse trabalho tem como objetivo lançar um olhar sobre seu pensamento nas questões que tangem ao Ensino de Geografia, à colonização e industrialização e a Geografia Social.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica pautada em publicações acerca da obra e REFERÊNCIAS de Elisée Reclus. Foram analisados diversos livros, sites especializados, revistas, artigos e obras e de autores que falam sobre importante autor francês. A partir dessa pesquisa constatou-se a centralidade dos pensamentos mais importantes encontrados nas obras desse geógrafo críticos, tendo como foco as temáticas que envolvem o ensino de Geografia, Geografia Social, a colonização e industrialização.

RESULTADOS

O Ensino, na sua visão, deve buscar uma formação integral dos homens e de suas consciências como seres históricos e geográficos. A natureza é vista como mediadora, elemento central para o ensino e aprendizagem por meio da qual os professores e alunos podem desenvolver os seus vários sentidos. Ele trouxe novos objetos de análise para a Geografia, a partir de uma perspectiva dos oprimidos, das classes trabalhadoras. Desse modo, elabora uma Geografia que pretendia a libertação do homem e a transformação social. Reclus utiliza-se do positivismo com descrições típicas deste método, porém ele ultrapassa o método quando faz considerações sobre a luta de classes e o movimento dos fenômenos sociais e naturais. Foi um dos primeiros entre os geógrafos a ousar considerar e criticar o processo de colonização e industrialização no século XIX. Reclus, influenciado pelo anarquismo, desenvolveu o pensamento geográfico social e crítico.

DISCUSSÃO

Nos escritos de Reclus percebemos a sua forte concepção anarquista onde ele pretendia uma libertação completa do homem, uma sociedade sem fronteiras e sem Estado. “Queremos nos livrar da opressão do Estado, não ter mais acima de nós superiores que possam comandar-nos, pôr sua vontade no lugar da nossa.” (Reclus, 2011, p.45). Ele aspirava a uma ciência geográfica socialista na qual o ensino deveria promover a libertação do homem pelo próprio homem, um geografia militante, onde os trabalhadores de todos os países se enxergassem como iguais os únicos responsáveis pela riqueza material humana. Suas ideias anarquistas apontam para a concepção de que a sociedade é dividida em classes sociais. Reclus analisou os fenômenos geográficos e sociais. Reclus analisará os fenômenos geográficos e sociais. Suas considerações causaram-lhe muitos transtornos chegando a ser preso e exilado. Reclus defendia o que o intitulou de comunismo libertário: Nesta perspectiva se aceitava a existência das classes sociais e outras categorias do comunismo clássico (Pena, 2018). Reclus trouxe para o cenário geográfico um novo modo de se enxergar, fazer e ensinar Geografia. Os principais pontos abordados nas obras de Reclus diz respeito a seu pensamento sobre: Ensino de Geografia, a Colonização a Industrialização e a Geografia Social.

O ENSINO DE GEOGRAFIA

O seu projeto de ensino geográfico não está ligado a um ensino formal, que era dominado em seu tempo pela Igreja ou pelo Estado, ele buscava não só a formação intelectual, mas além disso, uma formação integral dos homens e de suas consciências como seres históricos e geográficos. Ele via na vida social cotidiana uma sociedade alicerçada na desigualdade da distribuição dos meios de produção. A educação em sua obra pode ser um processo coletivo de compreensão do mundo onde cada sujeito consciente das contradições se torna capaz de atuar em um processo de transformação social. Pois só é possível uma mudança social radical com a formação de uma sociedade com consciência autônoma capaz de questionar os fundamentes da sociedade alicerçada no poder e da desigualdade. Na visão de (GIROTTI, 2014) a educação deve ser pautada na compreensão da autonomia e liberdade por meio da qual professores almejem uma educação para o desenvolvimento integral dos alunos instigando os ao diálogo crítico e criativo. Este diálogo deve ser mediado pela observação da natureza sem lições repetitivas ou tarefas mecânicas, punições, ameaças e medos.

A escola verdadeiramente liberada da antiga servidão só pode ter franco desenvolvimento na natureza. O que em nossos dias é considerado nas escolas como festas excepcionais, passeios, cavalgadas pelos campos, landas e florestas, nas margens dos rios e nas praias, deveria ser a regra, pois é apenas ao ar livre que se conhece a planta, o animal, o trabalhador e que se aprende

a observá-los, a fazer-se uma ideia precisa e coerente do mundo exterior.
(Reclus, 2010, p. 25)

A natureza é vista como mediadora, elemento central para o ensino onde os professores e alunos podem desenvolver os sentidos, descobrindo as varias formas de adquirir o conhecimento e que não existe motivos para separar a razão do conhecimento ou a arte e a ciência. O autor prega a construção de um projeto de sociedade, pautado na negação do poder representado por instituições e nas relações de patriarcalismo e a autoridade imposta sobre estas representações. Ele e os demais Anarquistas criticam na escola formal a maneira como ele reproduz a sociedade que por sua vez é apontada na relação desigual de poder entre seus membros. Eles criticavam os currículos escolares que viam a Geografia como ciência moderna do final do século XIX, pois esta Geografia tinha em seu discurso uma legitimação do poder um incentivo ao patriotismo exacerbada onde o Estado é identificado como forma soberana de poder e que os homens e mulheres devem inclusive morrer por ele, caso seja preciso. Este sentimento nacionalista segundo sua percepção ajuda a ocultar a realidade de desigualdades sociais, e é uma das formas que os grupos dominantes usam para criar falsas coesões sociais para poderem reproduzir seus interesses e colocar homens contra homens sem que os mesmo perceba que a exploração que os igualam. As idéias geográficas e de ensino de Reclus a natureza e vista como nostalgia romântica, mas como um intenso processo de alteridade formativa, são elementos fundamentas da articulação da luta por progresso e justiça social. O progresso para Reclus significa uma compreensão cada vez mais intensa dos sujeitos sociais de sua condição de natureza, da consciência, portanto, de que a mesma é um dos processos fundantes do ser social. O progresso não é, a seu ver, uma imagem de uma seta unilateral que aponta sempre para mais desenvolvimento, pois apesar de termos presenciado momentos de desenvolvimento ao longo da historia humana este progresso não beneficiou a toda a humanidade e sim a grupos específicos que detém o poder. Ele compreende que o progresso só será realmente efetivo quando duas condições forem disponibilizadas a todos: o direito a educação e a conquista do pão (Reclus, 2010)

A COLONIZAÇÃO E A INDUSTRIALIZAÇÃO

No século XIX as potências européias, principalmente a Inglaterra, buscavam a expansão territorial como uma forma necessária para a manutenção e expansão capitalismo. Elas também buscavam novos territórios para expandir seus domínios, tanto econômico, quanto político. A ciência vigente tinha como papel de legitimar essa expansão, sobrando poucos autores que contrariavam as perspectivas dominantes. No período tínhamos dois pensamentos hegemônicos, o primeiro defendido por Ratzel o chamado espaço vital, que afirmava a necessidade de um território conquistar novos espaços,

expandir, e conseqüentemente se tornar forte. E o pensamento de a Blache,1954 que justificava a necessidade de os povos avançados (europeus) levar a civilização para os bárbaros do novo mundo. Reclus, na contramão dos demais geógrafos, foi um dos primeiros entre os geógrafos a ousar considerar e criticar os massacres, desapropriações, intervenções econômicas e políticas, principalmente nas colônias que considerava de exploração. De acordo com (Pena, 2018) ele chegou a aceitar a relevância e importância dos povos ditos primitivos, os considerando detentores de certo desenvolvimento e que viviam de forma harmoniosa.

Reclus cria um termo muito utilizado por geógrafos e historiadores: colônias de povoamento e exploração. Sendo que as colônias de povoamento são aquelas em que os colonos tem como objetivo se fixar a terra, ou seja, eles pretendem morar definitivamente na terra conquistada e a deixar como herança aos seus descendentes. (ANDRADE, 1985, p.31). Assim a colônia adquire para os colonos um valor afetivo, um sentimento de pertencimento de novo lar. O que os levam a prosperar o território. Já nas colônias de exploração os colonos vêm o território como fonte de lucro, e devem ser exploradas ao máximo, sendo retirada a matéria prima, pagando o menor pelo trabalho o que fatalmente leve esta colônia a um subdesenvolvimento.

Em muitos lugares do Brasil a menor lavoura atrai a atenção, tão habituado se está a ver de ambos os lados da estrada mata sobre matas e terrenos baldios. Seria alias extremamente difícil tentar uma estatística das lavouras, porque o pequeno lavrador brasileiro é meio nômade. Terra não falta, e desde que uma está cansada, desde se escasseiam as colheitas, ele abandona seu campo e prepara outro derrubando o mato. Neste país de tamanha fertilidade, bastam o calor, bastam o calor e a umidade para cobrir de viçosa vegetação os terrenos naturalmente mais ingratos. (RECLUS, 1985, p.173)

Reclus em sua passagem pelo Brasil fez uma riquíssima análise geral que englobava: economia, política, recursos naturais, e uma visão sempre crítica, ressaltando os problemas sociais brasileiros. Visão essa que não era não foi considerada Geografia, e que hoje é comum nos geógrafos críticos atuais. Ele também fez fortes críticas ao processo de industrialização que a Europa vivia em sua época.

No século XIX a industrialização não era comumente discutido por geógrafos. Reclus, novamente, é um dos primeiros a discutir esta questão de maneira comprometida como os trabalhadores. Na Europa nos séculos XIX e XVIII os homens do campo são forçados a deixar o campo para viver nas cidades insalubres sem saneamento básico e com uma pesada rotina de trabalho nas indústrias. As indústrias possibilitaram grande aglomerações de trabalhadores, submetidos a uma mesma realidade miserável. Com baixos salários, sem meios de arcar com suas despesas básicas como moradia, alimentação e saúde. Estes trabalhadores começam assim a constatar sua situação o que leva a criação dos primeiros sindicatos. Junto com a grande indústria nasce também um poderoso sujeito social, a classe operária. (Reclus,1985) fazia uma análise crítica sobre

a crescente industrialização e descrevia as condições em que estavam submetidos os trabalhadores, inclusive crianças. Ele via na industrialização uma importante categoria de análise da Geografia.

A GEOGRAFIA SOCIAL

Segundo, (ANDRADE, 1985) Reclus é considerado o criador da Geografia Social, pois a sua preocupação se fez tamannha com as questões sociais ligadas, especificamente, à classe oprimida fez com que Reclus abordasse temas ainda pouco explorados pela ciência geográfica a sociedade. Ele acreditava que a luta de classes começou a partir do momento que se instalou a propriedade privada e o Estado, surgindo assim uma contradição social que não pode ser rompida ou dissolvida. Cada lado procura assegurar seus interesses e domínios, levando a um conflito permanente, onde quem possui a vantagem é o lado que detêm a máquina estatal em suas mais diversas formas de dominação. O desejo de Reclus era de uma sociedade onde não existam classes sociais distintas nem explorados e exploradores, uma sociedade onde as regras e diretrizes, sejam discutidas de forma horizontal e por toda a população. Reclus considera que a constante tensão entre trabalhadores e patrões independentes do momento histórico, leva a possíveis “janelas” para transformações. Para ele, os trabalhadores ao se colocarem em marcha para transformar sua realidade miserável, não se deixam enganar por infinitas ideologias e propagandas das classes dominantes, pode ocorrer uma evolução social inclusive uma revolução.

Para Reclus, o que mais importava era demonstrar a contribuição que a geografia poderia dar à solução de problemas sociais – nunca falou em geografia humana, senão em geografia social – explicar a origens desses problemas, podendo por isso ser considerado também um dos fundadores da geografia histórica. Assim, pode-se admitir que ele tenha sido um dos precursores da moderna Geografia Ativa. (ANDRADE, 1985, p.22)

A revolução e evolução em uma sociedade dividida em classes sociais estão estritamente ligadas na visão de Reclus, e que esse é o caminho inevitável, mas observamos que o caminho das revoluções, ainda não foi capaz de romper com a sociedade de classes apesar de ser na sua visão a única maneira que as sociedades evoluem. Na sua visão era impossível idealizar uma sociedade melhor, mais justa, sem contar com o progresso individual do ser. A partir de Reclus a dialética, o Materialismo Histórico, começou a protagonizar os trabalhos dos geógrafos críticos. Podemos então considerar que ele foi um dos grandes inspiradores e influenciadores do surgimento da Geografia Crítica, assim como fez em relação Geografia Ativa.

Em síntese, Reclus, influenciado pelo anarquismo, fez uma Geografia bem diferente dos demais geógrafos da época, trazendo novos objetos de análise para a

Geografia, a partir de uma perspectiva das classes sociais oprimidas. Talvez essa seja uma das maiores contribuições de Reclus à Geografia. Reclus elabora uma Geografia que pretendia a libertação do homem e a transformação social. A Geografia Social, a questão colonial e a industrialização foram os temas tratados com destaque no presente trabalho. Excluída, de modo intencional, de ocultação de sua importância e significado, a obra de Élisée Reclus vem sendo redescoberta, principalmente no âmbito das pesquisas em epistemologia, pois suas constatações ainda provocam diferentes reações no campo entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar, pois ele coloca em xeque as teses que afirmam que não deve existir relação entre a geografia que se pesquisa e que se ensina.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Manuel Correia. Atualidade do pensamento de Élisée Reclus. In: ANDRADE, Manuel Correia. (org.) **Élisée Reclus**. São Paulo. Ática, 1985, p.7-37.

ANDRADE, Manuel Correia. **Geografia Ciência da sociedade**: Uma introdução à análise do pensamento geográfico. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

CASTRO, Renan Fernando. Contribuições de Élisée Reclus para a Geografia Moderna; Caderno de Geografia, v.24, número especial (1), 2014.

GIROTTI, Eduardo Donizeti. RECH, Roberto Carlos, « Educação e Geografia em Élisée Reclus », Terra Brasilis (Nova Série) [Online], 7 | 2016, posto online no dia 09 Dezembro 2016, consultado o 04 Abril 2018. Disponível em: <http://journals.openedition.org/terrabrasilis/1832> ; DOI : 10.4000/terrabrasilis.1832

LA BLACHE, Vidal de. **Princípios de Geografia Humana**. 2º Edição. Tradução Fernandes Martins. Lisboa, Cosmos, 1954. PENA, Rodolfo F. Alves. "Élisée Reclus e a Geografia libertária"; *Brasil Escola*. Disponível em <<https://brasilecola.uol.com.br/geografia/Elisee-reclus-geografia-libertaria.htm>>. Acesso em 28 de março de 2018.

RECLUS, Élisée. **Da ação humana na geografia física; Geografia comparada no espaço e no tempo**. Tradução e organização Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Expressão & Arte, 2010.

RECLUS, Élisée. **O Brasil nos fins do século XIX**. In: ANDRADE, Manuel Correa (Org.). Élisée Reclus. São Paulo Ática, 1985, p.167-196.

RECLUS, Élisée. **O homem é a natureza adquirindo consciência de si própria**. In: ANDRADE, Manuel Correa (Org.). Élisée Reclus. São Paulo Ática, 1985, p.38-41.

RECLUS, Élisée. **O Homem e a Terra: A indústria e o Comércio**. Tradução Plínio Augusto Coêlho São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

RECLUS, Élisée. **O Homem e a Terra: Progresso**. Tradução Plínio Augusto Coêlho São Paulo: Expressão e Arte, 2011.

RECLUS, Élisée. **O Problema Colonial**. In: ANDRADE, Manuel Correa (Org.). Élisée Reclus. São Paulo Ática, 1985, p.109-130.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

A CONSCIÊNCIA ESPACIAL-CIDADÃ: UMA REFLEXÃO TEÓRICA

David de Abreu Alves

Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Geografia

Universidade Federal de Goiás – UFG

Instituto de Estudos Socioambientais – IESA

Contato: davidabreu659@gmail.com

Resumo: Este presente artigo de caráter teórico versa sobre as finalidades de um Ensino de Geografia na atualidade, sendo essa finalidade a formação de seres críticos e atuantes nos seus cenários de inserção (escolas, ruas, bairros, cidades). Aqui passaremos a denominar esse conjunto (ação + finalidade) como o processo de Educação Geográfica, e o resultado desse processo é a formação da Consciência Espacial-Cidadã. Em uma revisão bibliográfica nos respaldamos nas colocações de pesquisadores e autores renomados nos debates sobre Ensino de Geografia e Educação Geográfica. Dentre os principais autores podemos citar: Valdir Nogueira, Sônia Maria Marchiorato Carneiro, Sonia Maria Vanzella Castellar, Helena Copetti Callai, Lana de Souza Cavalcanti, Roberto Lobato Corrêa, Ariovaldo Umbelino de Oliveira, Manoel Martins Santana Filho, dentre outros.

INTRODUÇÃO

Atualmente existem muitos autores que pesquisam e discutem a Educação Geográfica preocupados com a construção da criticidade, da cidadania como centralidade para a formação dos alunos. Do ponto de vista de uma Geografia como formadora de seres críticos participativos e cidadãos, autores que pesquisam Ensino de Geografia discorrem como único caminho uma maior intencionalidade no mediar do conhecimento geográfico para o alcance da chamada consciência espacial-cidadã.

Pesquisas e relatos de experiências em Ensino de Geografia apontam que por meio dela “podemos educar para cidadania, para sustentabilidade, [...], para as dimensões espirituais, morais, sociais e culturais e também para o mundo globalizado” (MARTINS, 2015, p. 391). As pessoas podem compreender o porquê das segregações pautadas na economia, o porquê dos muitos problemas ambientais ligados à exploração do meio natural, as justificativas para os conflitos étnicos e culturais, e as repostas para tais compreensões encontram-se também na Geografia.

A Geografia não é uma ciência passiva às transformações do mundo, e não pode se eximir da sua capacidade de propiciar o desvendar de tal, uma vez que se configura como “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 cami-

nhamos, descobrir as populações e suas múltiplas relações com o ambiente” (SELBACH, 2010, p.37).

Tal ciência do conhecimento explica os porquês dos movimentos migratórios, nos faz compreender as transformações ocorridas com o passar do tempo nos territórios, e reafirma a cada dia a dependência que o homem possui em relação com os recursos do meio natural, que hoje são praticamente todos explorados.

Nogueira e Carneiro (2013, p.41) mencionam que a Geografia não deve silenciar o mundo para as pessoas que a estudam, a mesma não pode ser a ciência “da passividade, da morbidez, do enclausuramento em ideias pré-concebidas, em relativismo científico, em falsibilidade ideológica – a própria ciência tem que ser colocada no contexto da cidadania”. Um contexto pautado na capacidade de compreensão e poder de transformação do espaço. Oliveira (2005, p.144) corrobora com tais autores afirmando que se pode:

Ensinar uma geografia [...] que forme criticamente [...], voltada [...] para seu desenvolvimento e sua formação como cidadão. Uma geografia preocupada [...] com o papel que estas crianças/trabalhadores terão no futuro. Uma geografia que possibilite às crianças [...] irem formando um universo crítico. (OLIVEIRA, 2005 p.144)

As palavras de Oliveira expressam o desejo por uma Geografia com a intencionalidade que mencionamos anteriormente, com uma linguagem própria, com significado real no dia a dia dos estudantes, que os façam mesmo que minimamente compreender os acontecimentos em diferentes escalas, uma Geografia como instrumento de leitura do mundo.

Essa forma de conceber a Geografia como instrumento constitui o que muitos pesquisadores discursam ser a contemplação de uma Educação Geográfica. Esta surge como uma ferramenta para o desenvolvimento de seres responsáveis como os espaços de vida, possibilitando o entendimento das questões locais e globais, bem como das atribuições do ser e seu papel em sociedade.

Na concepção de Santana Filho (2010, 0.52), “a ideia de *educação geográfica* está inspirada na possibilidade de uma linguagem própria da Geografia que precisa ser apreendida e explicitada quando da necessidade de interpretar, explicar e intervir no espaço”, sendo que sua mediação nas salas de aula deve apresentar uma relação entre os aspectos pedagógicos e epistemológicos da ciência geográfica. Conforme Santana Filho,

A educação geográfica, portanto, exige uma pedagogia cujos *fundamentos* devem tornar apreensível esse conhecer, o ler e o dizer a geografia do mundo. Ou seja, uma pedagogia que considere as representações espaciais prévias dos alunos, problematizando-as; que permita a seleção e a inclusão de conteúdos próprios do cotidiano, mas que possa transcendê-los; que se exercite no processo mesmo de conhecer e tratar a geografia do mundo com um método que se funde nas categorias espaciais. Enfim, uma pedagogia na qual os sujeitos do processo ensino-aprendizagem estejam permanentemente mobilizados para interagir, formular hipóteses e possibilidades relativas à espacialidade, à

localização, à noção de pertencimento e à representação (discurso, símbolos e signos). (SANTANA FILHO, 2010, p. 55).

Nas palavras de tal autor fica exposto que a Educação Geográfica abordada nas novas pesquisas sobre Ensino de Geografia, que se busca disseminar dentro das salas de aula, foge da Geografia Tradicional e busca um distanciamento do viés totalmente memorístico-descritivo.

Busca-se uma Educação Geográfica que seja capaz de “militar pela formação de um cidadão-crítico, atuante, participativo, democrático e eticamente responsável” (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013, p. 34), já que a mesma pode contribuir,

para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza que ocorrem em diferentes momentos históricos. Isso porque a vida em sociedade é dinâmica, e o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação e da técnica, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes lugares (CASTELLAR; MORAES, 2010, p. 9-10).

As inquietações e posicionamentos dos autores mencionados compõem um conjunto de mudanças no panorama da Geografia Escolar, que partem da preocupação com uma formação de um ser crítico-participativo, respaldado pelo entendimento das questões espaciais, que denominaremos consciência espacial-cidadã.

Em uma proposta teórica e reflexiva, este artigo apresenta considerações no tocante às possibilidades de alcançar por meio do Ensino de Geografia uma consciência pautada no entendimento do contexto espacial em que os alunos encontram-se inseridos. Metodologicamente essa composição textual faz-se articulada apenas com revisão bibliográfica com um tratamento qualitativo das informações apresentadas em textos de teóricos que versam principalmente sobre Ensino de Geografia, Educação Geográfica, e Consciência Espacial-Cidadã.

A CONSCIÊNCIA ESPACIAL-CIDADÃ

A consciência espacial-cidadã é definida por Nogueira (2009, p.72) como sendo a “consciência do que se vive, como se vive e de como pode-se viver na realidade espacial, como consciência política das relações entre estrutura e modo de vida, sociedade e natureza, homem e mundo, realidade e cotidiano, homem e homem”, “não é uma consciência sem contexto, sem chão; mas nasce, constrói-se, forma-se a partir do modo de vida do homem”, construída na escola com e por todos os sujeitos que nela estão inseridas. (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2009a, p. 2).

Localizar-se, compreender a significação dos pontos de referência, situar-se com relação ao seu entorno, compreender os acontecimentos de ordem natural, social e política são questões que a Geografia proporciona e que qualquer ser pode efetuar. O alcance do que fora mencionado configura o que concebemos como consciência espacial-cidadã.

As questões citadas nos parágrafos anteriores que concernem à Geografia, e às possibilidades de integração que a mesma pode alcançar na perspectiva de transformação do espaço vivido, nos leva a compreender que essa consciência:

É um processo de formação ativa, para um **cidadão ativo**, não o resultado de um processo natural, evolutivo – não se trata de um evolucionismo, mas de um processo desencadeado pela vida, pelas condições e pelos modos de viver, pelos discursos, pelas práticas sociais (NOGUEIRA, 2009, p.69).

Na concepção de Cavalcanti (2002, p.51) um ser cidadão “é aquele que exerce seu direito a ter direitos, ativa e democraticamente, o que significa exercer seu direito de, inclusive, criar novos direitos e ampliar outros. É no exercício pleno da cidadania que é possível, então, transformar direitos formais em direitos reais”.

Dito isto, ser um cidadão ativo é agir a partir do que já se conhece e organizar-se a partir disso, pensando além dos direitos e deveres sob uma postura ética (de respeito, honestidade, prudência, tolerância, solidariedade, civismo, verdade, justiça, não violência e responsabilidade), inserindo-se em diversos espaços de vida e relações de um mundo material e imaterial.

Em vista disso, um dos possíveis locais de concepção das características citadas no paragrafo anterior, que um cidadão ético deva possuir, é a escola. É neste local onde as primeiras noções de sociabilidade fora do âmbito familiar são evidenciadas, onde os primeiros conflitos com os colegas vão surgir, onde as primeiras dúvidas sobre coisas que não são respondidas em casa vão ser colocados em questionamento ou em solução.

Concebemos a Escola como “lugar de força, espaço-tempo em que os sujeitos podem ser projeto e projetar a vida, a sociedade, o mundo” (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2009b, p.87), uma escola que privilegia o desenvolvimento do senso crítico e criativo desde que propicie o advento da dúvida, da incerteza, dos questionamentos diversos sobre tudo.

Nessa forma de pensar a escola devemos enxergar a Educação Geográfica como processo de compreensão do ser enquanto construtor do seu mundo, onde o ensino de geografia deve ser capaz de revelar ao aluno o seu papel de construtor de sua história e de uma história social. É necessário construir e responder os porquês que passarão a surgir a partir do momento do auto reconhecimento como seres construtores histórico-sociais crítico-participativos.

Nas escolas, através de uma Educação Geográfica empenhada em compreender as questões espaciais da rua, do bairro, da cidade, do país e/ou do mundo, podemos

levar a atividade educativa a fugir desse controle do Estado, dos padrões do capitalismo e das tendências neoliberais, conforme aponta Nogueira e Carneiro (2013, p. 18):

Na escola, pela Educação Geográfica, professores e alunos podem problematizar e levantar proposições para esse quadro social constituído pela dinâmica capitalista dominante no mundo e pela lógica do economicismo, alimentada pelos padrões de consumo que alienam e neutralizam o sujeito, que excluem e marginalizam povos e nações em todo o globo. Esse encaminhamento educativo vai na contramão da visão economicista e mercadológica, que põe a finalidade da escola na capacitação de mão de obra útil ao sistema produtivo e consumidor.

Por meio das palavras de tais autores podemos compreender que pela Educação Geográfica ou moldes de educação que levam o ser a pensar, o estudante passa a constituir uma consciência a partir da forma como o mesmo lê tudo que está a sua volta, e não apenas absorve o que é de interesse da dinâmica capitalista global.

Nesse caso, é possível mesmo que inserido no capitalismo e na lógica economicista efetuar questionamentos sobre a alienação que retira do ser a capacidade de opinar, de criticar, de querer transformar, e de buscar os significados. Conforme Nishiwaki e Bento (2016, p. 345):

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.

Dessa forma, as práticas de ensino mediadas pelos professores auxiliam no exercício do pensar, do olhar além do que está apresentado em primeiro plano, de buscar as intencionalidades, de fugir da lógica consumista. Deve-se Estudar Geografia vivendo e fazendo história, conhecendo e concebendo discursos, bem como identificando e se opondo a padrões que vão à contramão dos valores pessoais de cada um. Para Da Silva, Maria e Da Silva, Edimilson (2012, p. 03):

O ensino da Geografia possibilita aos educandos a compreensão de sua posição nas relações da sociedade com a natureza; bem como suas ações, individuais ou coletivas, emitem consequências tanto para si como para a sociedade. De modo similar, permite que adquiram conhecimentos para compreender as diferentes relações estabelecidas na construção do espaço geográfico onde se encontram inseridos, enquanto sujeitos, tanto no contexto local como mundial.

Problematizar as situações pode ser um viés a ser seguido para buscar efetivar as características possibilitadas pela Geografia e que foram citadas nas palavras dos autores a pouco mencionados, valorizando as representações preconcebidas pelos estudantes como ponto de partida para o confronto cognitivo e desenvolvimento do conhecimento.

A Geografia dentro das escolas precisa de uma resignificação, através de mudanças nos currículos, nas práticas de ensino, nas metodologias utilizadas pelos

professores, no compromisso com a disciplina por parte dos docentes e dos discentes e etc. Faz-se necessário “pensar pedagogicamente os saberes geográficos numa perspectiva metodológica e significativa para os alunos” (CASTELLAR, 2005, p. 220), reestruturando os conteúdos e estabelecendo formas de aplicação que permitam uma facilidade no entendimento das circunstâncias político-sociais que vivemos atualmente.

E isso reforça ainda mais a ideia de que professores, pesquisadores, alunos, leiam e releiam os acontecimentos a sua volta, sejam eles na cidade, no Estado, no país e/ou no mundo, cada um com suas possibilidades e níveis de interpretação de complexidade do que é posto, com a possibilidade de modificar quando necessário às circunstâncias negativas que os envolvam.

Os professores e/ou mediadores da Geografia devem ter em mente que práticas tradicionais pautadas em atividades extremamente apenas descritivas não mais dão conta de explicar os acontecimentos que acontecem ao nosso redor, assim como na época dos questionamentos da Geografia Tradicional, e uma leitura de mundo nesses moldes podem levar a formação de seres com uma consciência ingênua, acrítica, e alienada. (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013, p. 26)

Para Callai (2011, p. 34) o desafio do professor nos dias atuais “é auxiliar para que os estudantes, através dos conteúdos, compreendam a sua espacialidade, que é cada vez mais complexa”, mas que permite uma leitura coerente das interconexões que se fazem postas a sua frente.

Ensinar Geografia nos dias atuais pressupõe ir mais além do que está no livro didático, do que os textos propõem, é ir às nossas inúmeras inquietações, construir e utilizar novas formas de ler o mundo, o espaço, para que os alunos possam compreender para além das questões sócio-política-econômicas.

Dentro desse contexto de formação de seres críticos participativos a Geografia apresenta-se como uma disciplina em potencial para possibilitar a compreensão dos aspectos sócio espaciais. A geografia permite:

Formar o cidadão a partir de um conjunto de conhecimentos, confere valor ético às relações Homem / Meio, contribui para a formação de uma consciência espacial, permite compreender que o espaço geográfico não é apenas meio natural, mas também um meio social criado pelo Homem e que este atua no espaço, alterando-o e configurando-o de modo diverso. Desta forma confere aos jovens uma maior capacidade de reflexão teórica e de observação dos fenômenos que ocorrem no espaço a diferentes escalas, permitindo maior grau de abstração e expressão de relação, e por fim, potencializa as capacidades inatas dos alunos colocando em causa os seus mecanismos de percepção (sic), de descoberta e de investigação (MARTINS, 2015, p. 395-396).

Nesse sentido, os processos e relações desenvolvidas na escola, mediante práticas e aprendizagem do Ensino de Geografia, servem de ponte entre o pensar, sentir e o agir. E para formulação de um raciocínio e construção de uma consciência espacial-

cidadã é importante valorizar as bases da ciência em estudo, nesse caso a Geografia, e definir o tipo de espaço que queremos compreender.

Podemos então destacar que o espaço é algo que advém das relações existenciais sociais que se estruturam e que acontecem a todo o momento, marcado pela coexistência do homem na natureza em uma relação de pertencimento e de aceleração desigual (CORRÊA, 2002, p. 25-32).

Tal conceito de espaço apresentado serve para justificar o que pretendemos com a defesa de uma consciência espacial através do ensino de Geografia com intencionalidade própria (Educação Geográfica), que é a busca pelo entendimento das relações sociais em um conjunto de ambiências em determinado lugar e tempo. Um lugar com uma “ordem própria, uma lógica própria, um modo próprio de funcionar, de ser” (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013, p. 86).

Deste modo, nas salas de aula, o ensino de Geografia e da categoria Espaço Geográfico só tem sentido se a intencionalidade for a de pensar criteriosamente as relações que foram mencionadas anteriormente, não como obrigação, mas como sentido conhecimento adquirido, de pertencimento e de transformação. Levando sempre em consideração o que de fato é importante a ser assimilado dentro das bases epistemológicas da Geografia, onde nesse caso, a figura do professor é essencial. Nogueira e Carneiro (2013, p. 96) afirmam que:

É fundamental que o conhecimento geográfico seja trabalhado em sua cientificidade na escola, por meio de processos que possibilitem esse tratamento, para que os educandos percebam e reconheçam a importância da Geografia na apreensão e compreensão do mundo em suas várias dimensões relacionais, que estruturam e organizam os diferentes espaços geográficos. Dentre essas destacam-se as dimensões político-econômica, populacional, natural e sócio cultural.

A dimensão político-econômica nos possibilita a compreensão dos sistemas produtivos ligadas às questões territoriais, onde a dimensão populacional encontra-se inserida, deste modo sendo indissociáveis. Por sua vez a dimensão natural apresenta-se como suporte para desencadear as atividades produtivas e de consumo humano. Por fim, a dimensão cultural apresenta o conjunto de características das outras dimensões apresentando de certo modo a diversidade social-político-econômica e sua relação com o meio natural (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013, p. 96-98).

É preciso um olhar diferenciado no trato do Ensino da Geografia ou da Educação Geográfica, para desenvolver no sujeito-aluno uma visão crítica, para a participação em um mundo onde o mesmo possa atuar como cidadão. Isso implica dizer que:

é importante propiciar ao educando uma análise do espaço geográfico, através da construção das categorias geográficas permitindo uma aproximação com sua realidade, bem como sua compreensão e diferentes formas de intervenção do espaço vivido. Pois, a partir do momento que o aluno visualiza sua inserção no contexto local conseguirá compreender o contexto regional, nacional e global.

Assim, a utilização dos saberes geográficos no cotidiano dos alunos contribuirá para melhorar os resultados da prática docente. (DA SILVA, Maria; DA SILVA, Edimilson, 2012, p. 02).

Tal pensamento como estamos abordando até agora, remonta uma série de indagações sobre um novo fazer geográfico, e a possibilidade de evoluir possibilitando uma construção de conhecimento entre geógrafos, professores e alunos, na educação básica e no ensino superior. As ideias relacionadas à espacialidade e Consciência Espacial-Cidadã colocam-se deste modo “na perspectiva de ação, ou seja, das relações que se estabelecem entre sujeitos e sociedade e desta com o espaço natural” (NOGUEIRA; CARNEIRO, 2013, p. 75).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Perante o exposto, fica claro que a Ciência em maior grau de contribuição para formação de espacialidade é a Geografia, onde uma mediação consciente e com intencionalidade da mesma, seja nos ambientes acadêmicos, escolares e não escolares, agregara ao cotidiano do ser, dando respostas as suas indagações em diferentes contextos.

Podemos entender que a consciência espacial é a consciência das ações, e seu desenvolvimento é fundamentado por processos sócio-histórico-culturais. Essa consciência nos dias atuais encontra-se evidenciada no que muitos autores denominam de Educação Geográfica, que despreza as dicotomias e valoriza a integração das informações como forma de possibilitar assimilação de conceitos com mais significado ao dia a dia dos estudantes. Essa Educação Geográfica está ao alcance de todos, e propõe rever metodologias e ferramentas para assimilação do conteúdo geográfico.

REFERÊNCIAS

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 e práticas de ensino: Geografia escolar e procedimentos de ensino numa perspectiva socioconstrutivista**. Ed. Alternativa Goiânia, 2002. p.71-100.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago, 2005.

CASTELLAR, S. M. V; MORAES, J. V. **Ensino de Geografia**. Editora Thompson. Porto Alegre, 2010.

CORRÊA, Roberto Lobato. Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa; CORRÊA, Roberto Lobato (Orgs). **Geografia: Conceitos e Temas**. Editora Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2002. p. 15-48.

DA SILVA, Maria do Socorro Ferreira; Da Silva, Edimilson Gomes. O ensino da geografia e a construção dos conceitos científicos geográficos. In: **Anais do VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”**, São Cristóvão – SE/Brasil. Sergipe, 2012.

MARTINS, Felisbela. **Geografia, educação geográfica e suas representações por professores em formação**. Porto: FLUP, 2015.

NISHIWAKI, Larissa Kaye; BENTO, Izabella Peracini. 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. In: **Anais do VIII Fórum NEPEG de Formação de Professores de Geografia**. Caldas Novas, GO, 2016.

NOGUEIRA, Valdir. **Educação geográfica e formação da consciência espacial-cidadã no ensino fundamental: sujeitos, saberes e práticas**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

NOGUEIRA, Valdir; CARNEIRO, Sônia M. M. Educação geográfica e formação da consciência espacial cidadã no ensino fundamental: sujeitos, saberes e práticas. **10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia**. Porto Alegre, 2009a.

_____. Educação geográfica e a consciência espacial cidadã. **Revista Contrapontos**. V. 8, n. 1, p. 85-101, 2009b.

_____. **Educação Geográfica e Formação da Consciência Espacial-Cidadã**. Curitiba: Editora da UFPR, 2013.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Para onde vai à geografia?** 9. ed. São Paulo: Contexto, 2005.

SANTANA FILHO, Manoel Martins de. **A educação geográfica escolar: conteúdos e referências docentes**. 2010. Tese de Doutorado apresentada a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

SELBACH, Simone. **Geografia e Didática**. Petrópolis: Editora Vozes, 2010.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

ESCOLA, ESPAÇO ESCOLAR E O PAPEL DA FORMAÇÃO DOCENTE NA CONSTITUIÇÃO DE BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NECESSÁRIAS AO ENSINO DE GEOGRAFIA COM CRIANÇAS ESCOLARES

Fabiana Rodrigues Oliveira Queiroz IESA/UFG
Universidade Federal de Goiás – UFG
E-mail: disas.fabiana@gmail.com

Resumo: Neste trabalho discutimos as questões atinentes a escola como construção social e cultural, apresentamos a compreensão do espaço escolar enquanto espaço geográfico a partir de análise com os métodos geográficos de Milton Santos e Henri Lefebvre. Destacamos apontamentos acerca da condição geográfica dos sujeitos integrantes do processo de ensino e aprendizagem, e, como isso pode significar positivamente ao encaminhamento das atividades pedagógicas, além de discorrer sobre a relevância da formação docente para a constituição de bases teórico-metodológicas que subsidiem a atividade de ensino em todos os seus níveis, mas de modo particular, com crianças escolares. Para tanto, trazemos um cenário de pesquisa realizada em uma escola pública de ensino da cidade de Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil, com crianças de turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental com idade entre 10 e 11 anos. Pesquisa essa, assentada na perspectiva qualitativa de investigação e efetivada sob o viés de tipo etnográfico. Os resultados apontam o quanto a dimensão geográfica se faz presente nas práticas cotidianas dos sujeitos da escola e o potencial disso para o encaminhamento do ensino de Geografia, desde que sejam lançadas as bases teóricas e metodológicas para isso.

Palavras-chave: Espaço escolar. Crianças escolares. Formação docente.

INTRODUÇÃO

As reflexões que propomos realizar nesse trabalho perpassam alguns aspectos relacionados a escola como construção social e cultural. Compreendida oficialmente como espaço reservado para a realização de atividades cognitivas, a escola também se revela atravessada por lógicas muito próprias das crianças, que apontam para uma dimensão pouco visível do espaço escolar. Temos elementos dessa discussão no primeiro tópico de reflexão intitulado: “O Espaço Escolar: composição, visibilidade e ressignificação”.

Apresentamos, ainda, o entendimento do espaço escolar como espaço geográfico que forja e é forjado pelos sujeitos que integram a escola, em um movimento dialético e contínuo de (re) produção. Fato, também, afirmado a partir de análise de cenários de pesquisa com os métodos geográficos de Milton Santos e Henri Lefebvre. Esta discussão, como desdobramento da reflexão inicial acerca da escola se verifica no

tópico: “Crianças, espaço escolar e ensino: uma análise a partir dos conceitos de Milton Santos e Henri Lefebvre”

O último ponto que trazemos para problematizar, contempla a formação docente, tanto inicial como continuada, como fundamentais para a constituição de bases teórico-metodológicas que subsidiem a atividade de ensino em todos os seus níveis, mas de modo particular, o ensino com crianças escolares. Essa problematização é apresentada no tópico “A formação docente e a constituição de referenciais necessários as ações pedagógicas que contemplem o espaço escolar”.

Cumprindo ainda destacar, que o presente trabalho conta com dados de pesquisa de realizada em uma escola pública de ensino da cidade de Rondonópolis, Mato Grosso, Brasil, com crianças de turma dos anos iniciais do Ensino Fundamental com idade entre 10 e 11 anos. Pesquisa essa, assentada na perspectiva qualitativa de investigação e efetivada sob o viés de tipo etnográfico.

Os resultados apontam o quanto a dimensão geográfica se faz presente nas práticas cotidianas dos sujeitos da escola e o potencial disso para o encaminhamento do ensino de Geografia, desde que sejam lançadas as bases teóricas e metodológicas para isso.

O ESPAÇO ESCOLAR: COMPOSIÇÃO, VISIBILIDADE E RESSIGNIFICAÇÃO

Elas são muitas e são diversas, podem ser públicas, privadas, comunitárias, confessionais ou filantrópicas. Estão presentes tanto nos grandes, quanto nos pequenos centros. Em bairros nobres e na periferia lá estão elas a atender a função que lhes foi outorgada desde sua constituição na era moderna. A escola, então, é esse lugar, cujas características físicas, locacionais, políticas e curriculares pode dizer muito sobre o processo de inserção dessa instituição em uma sociedade de classes.

Todavia, nos interessa discorrer acerca de uma escola específica: a pública; e a partir de um outro olhar(GOMES, 2013): o espacial. Nos referimos, então, àquela escola que tem por finalidade garantir a realização de ensino gratuito, laico e de qualidade para toda a população, cuja natureza do ensino deve se pautar pela busca da formação do pensamento teórico a partir do trabalho com conhecimentos historicamente sistematizados com vistas “a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pela simples pertença cultural dos indivíduos e pelas dimensões meramente empíricas do fenômeno” (MARTINS, 2016,p. 18).

A composição e disposição espacial dos elementos que compõem sua estrutura logo denotam as atividades que nelas são desenvolvidas e dão visibilidade a esse lugar como espaço de escolarização. Se trata de um espaço destinado a realização de atividades cognitivas, que se revelam a partir da percepção dos componentes espaciais, materiais e humanos que o integram. Entretanto, embora se configure como espaço privilegiado para esse fim, pesquisas que tomam o espaço escolar como objeto de análise

apontam que é perfeitamente visível a presença de outras configurações e de outras trajetórias vivenciadas pelos sujeitos sociais que integram esse espaço.

Nessa perspectiva, Dayrell (1996, p. 84) ao citar Szpeleta & Rockwell (1986) afirma ser a escola um resultado de confronto de interesses, uma construção social. Se por um lado, há uma organização oficial do sistema escolar que “define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço, a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente, assim as relações sociais”. Por outro, há os sujeitos que compõem esse espaço e criam lógicas próprias de inter-relações em um processo permanente de construção social. Assim, em cada escola ocorre a interação de diversificados processos sociais que vão desde a reprodução das relações sociais, a criação e a transformação de conhecimentos até a luta e resistência contra o poder estabelecido.

Para o autor,

apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura. Ao contrário, trata-se de uma relação em contínua construção, de conflitos e negociações em função de circunstâncias determinadas (DAYRELL, 1996, p. 84).

Olhar o espaço escolar, por essa ótica, nos permite, então, compreendê-lo de modo diferente do que o perceberíamos por outro viés. Na perspectiva de Gomes (2013), se trata de uma questão de posição, pois ao ocuparmos determinado lugar podemos ver algo que de outra perspectiva qualquer não teríamos condições de ver. Desse modo, o lugar de onde optamos por problematizar a questão do espaço escolar é da sua compreensão como construção social para melhor conhecer as relações dos sujeitos sociais do contexto escolar em suas interações com a espacialidade.

Para tanto, nos valem da perspectiva Lefebvriana na qual o cerne da discussão espacial se atrelada à realidade social, uma vez que, na prática cotidiana de sua existência os sujeitos produzem espaço, ao passo que na mesma medida o espaço ao ser produzido está também a produzir o sujeito.

Assim, Silva (2016) ressalta que ao se tratar do espaço escolar se faz necessário conhecer os sujeitos que atuam em sua produção, sendo que os conhecimentos advindos da produção do espaço escolar podem contribuir com o processo de ensino por permitir que tais sujeitos dialoguem com a espacialidade próxima a ele. Todavia, o que fica evidente nos espaços destinados à escolarização é a presença de grande número de crianças e adolescentes “que encaram a escola como um martírio a ser enfrentado somente como dever, seja por imposição dos pais, seja por exigência do mercado de trabalho” (MELO, 2007, p. 94). O que é justificado, segundo Castrogiovanni (2000, p. 13) pela

pouca aproximação da escola com a vida, com o cotidiano dos alunos. A escola não se manifesta atraente ao mundo contemporâneo, pois não dá conta de explicar e textualizar as novas leituras da vida [...]. É urgente teorizar a vida, para

que o aluno possa compreendê-la e representá-la melhor e, portanto, viver em busca de seus interesses (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 13).

Sobre o tema, Dayrell (1996) ressalta que os princípios racionais que orientam a produção desse espaço, expressa a concepção educativa e a expectativa que se tem acerca do comportamento que se espera de seus usuários dando a eles um tratamento uniforme, homogeneizante e em franca consonância com a lógica instrumental de compreensão da educação e de seus processos de instrução centrada na transmissão de informações. “Os alunos, porém, se apropriam dos espaços que a rigor não lhes pertencem, recriando neles novos sentidos e suas próprias lógicas de sociabilidade (DAYRELL, 1996, p.95)” Há toda uma ressignificação dos espaços do contexto escolar, novas lógicas são empreendidas e a função primeira é transformada tanto em sala de aula quanto fora dela.

Aflora então uma dimensão ou visibilidade do espaço escolar, conforme discute Gomes, (2013) a ser explorada, não oficializada e invisível em olhares que o vislumbra apenas como estrutura e mero espaço físico, mas que se mostra potencialmente instigante para uma aprendizagem significativa ao se considerar a produção de sentido que nele se faz por meio das relações sociais de cooperação ou conflito forjadas pelos sujeitos sociais.

Uma aprendizagem significativa para Dayrell (1996, p.104), passa pelo estabelecimento de relações não arbitrárias entre o que se aprende e o que já se conhece – conhecimentos prévios. “A aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno”.

Destarte buscamos, a partir da análise do espaço escolar de uma escola pública, problematizar e analisar esse lugar com vistas ao encontro de possibilidades para se ensinar por meio da dimensão espacial de modo que o ensino possa tocar e transformar qualitativamente o que já se conhece, conforme apresentamos no tópico a seguir.

CRIANÇAS, ESPAÇO ESCOLAR E ENSINO: UMA ANÁLISE A PARTIR DOS CONCEITOS DE MILTON SANTOS E HENRI LEFEBVRE

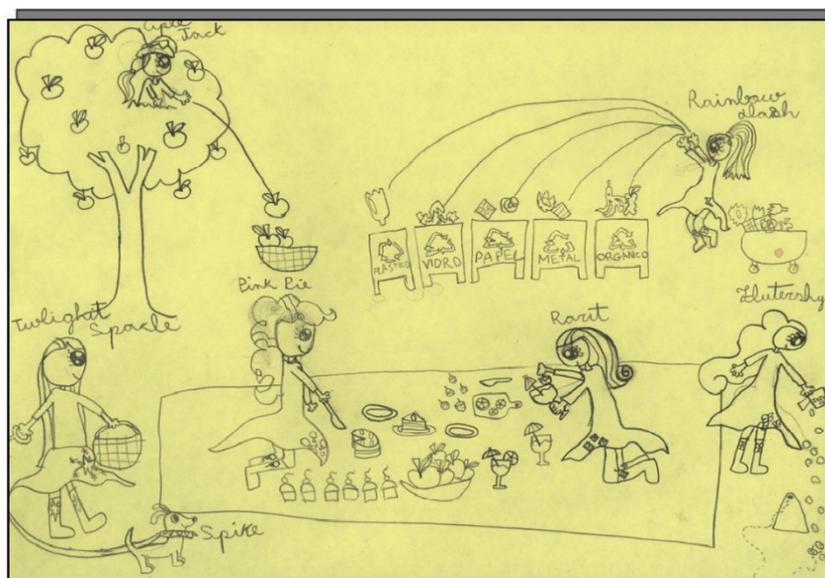
Feitas as considerações acerca do espaço escolar, tomamos um episódio de pesquisa que pode nos auxiliar na análise proposta. Se trata da realização de piqueniques enquanto uma prática social construída por crianças escolares.

O piquenique como prática social, se constitui como um dos momentos em que as crianças se apropriavam e ressignificam os espaços para colocarem em prática uma atividade muito recorrente entre elas. Organizadas em grupos que variavam em número, as crianças levavam em consideração a amizade entre os participantes e possuíam como regra de participação o ato de levar um lanche ou uma bebida para partilhar entre os colegas. Os que não cumpriam a regra eram cobrados, mas não necessariamente impe-

didados de degustarem os alimentos, desde que fossem do círculo de amizade das crianças que organizavam o encontro.

Como forma de representação dessas atividades, Pinkie Pie (Nome fictício de uma das crianças), elaborou e nos entregou um desenho que contém o significado dado pelas crianças aos espaços por elas ocupados. Significações apreendidas e apoiadas nas percepções de símbolos da cultura midiática e nas interações sociais e espaciais estabelecidas nesse contexto, conforme se observa na figura 1.

Figura 1 – Piquenique em Equestria (Produzido por Pinkie Pie)



Fonte: Queiroz (2015)

Se olharmos esse cenário a partir do método geográfico de Milton Santos (1992), a forma ou aspecto visível do espaço ocupado pelas crianças assume uma nova função, diferente da atividade esperada que a forma deveria apresentar. A estrutura, por sua vez recebe novos elementos que interagem com as partes do todo e modifica sua organização em um processo de (re)produção do espaço. Nesse movimento, elas – as crianças – dotam o espaço de sentido e o (re)fazem em um processo de contínua construção, sendo que as formas do espaço escolar que surgiram prenes de certos contornos e finalidades-funções se mostram governadas pelo presente, mas possuem uma historicidade que não necessariamente determina seus usos.

De acordo com Santos (1992, p. 57), a análise do espaço sob essa perspectiva só pode ser empreendida a partir de uma visão holística que dê conta de sua compreensão em totalidade, ou seja, a “interpretação de uma realidade espacial ou de sua evolução só se torna possível mediante uma análise que combine as quatro categorias analíticas” a saber: forma, função, estrutura e processo, “porquanto seu relacionamento não é apenas funcional, mas também estrutural”. Destarte, a análise do espaço escolar a luz das referidas categorias e a partir da relação de interação entre crianças e suas espacialidades,

nos permite compreender o quanto a dimensão geográfica participa das lógicas infantis de crianças escolares.

Por outro lado, se analisarmos o mesmo cenário a partir de Lefebvre (2006), é possível observar que as crianças invertem a criação do espaço originalmente concebido e a elas concedido quando da produção de culturas próprias da infância, além de viverem e perceberem o espaço concebido de forma singular. A tríade dialética – percebido, vivido e concebido – figura, então, enquanto uma proposta metodológica Lefebviana para a compreensão da produção espacial, já que para Lefebvre (2006) o espaço contém conteúdo social e se faz dialeticamente como produto e produtor da sociedade.

Portanto, “toda essa construção se dá a partir da tensão dialética entre o percebido, o concebido e o vivido” cujos espaços nunca podem ser tomados de forma independente, mas sempre de forma integrada. Assim, os sujeitos que compõem a escola produzem o espaço escolar a medida que suas práticas espaciais são efetivadas (SILVA, 2016, p.41).

A pesquisa realizada por Silva (2016), advoga a leitura da escola enquanto espaço geográfico e aposta na compreensão de que o conhecimento advindo da produção espacial, a partir das práticas sociais dos sujeitos que a compõem a escola, pode emergir como possibilidade para empreender o processo de ensino de Geografia de outra forma e conseqüentemente redundar em aprendizagem significativa aos jovens escolares. Nós, então, complementamos Silva (2016) ao adicionar a essa perspectiva as crianças escolares como sujeitos de outra categoria a ser contemplados nesse processo.

Isso, pois segundo Dayrell (1996) para os alunos a Geografia Escolar e, com isso, a própria escola têm um sentido próprio, que em maior ou menor medida não coincidem com os objetivos de uma racionalidade técnica que vigora nos contextos escolares, fato que nos imbuí da responsabilidade de repensarmos as práticas de ensino a partir dos sujeitos alvo desse processo.

Obviamente, que pensar o ensino por esse ponto de vista (GOMES, 2013) requer um tratamento acerca do papel da formação dos profissionais que estão diretamente envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. E isso, com fins a constituição de bases teóricas e metodológicas que subsidiem a atividade pedagógica como um todo, e, de modo particular, as relacionadas ao ensino de conteúdos da Geografia Escolar, sendo esse o tema a ser tratado na seção seguinte.

A FORMAÇÃO DOCENTE E A CONSTITUIÇÃO DE REFERENCIAIS NECESSÁRIOS AS AÇÕES PEDAGÓGICAS QUE CONTEMPLAM O ESPAÇO ESCOLAR

A questão da formação docente é um tema amplamente debatido em contexto nacional, e não escapam a essa discussão as ponderações acerca da formação inicial e continuada ofertada aos profissionais licenciados nas diferentes áreas do conhecimento.

A nós cabe a seara relacionada a formação que fundamenta e direciona o ensino de Geografia, realizado por licenciados nessa área e não licenciados nesse campo.

Em se tratando de formação, Gatti (2000), ressalta que muito pouco tem sido feito no Brasil em relação aos incentivos para alavancar a formação e ampliar o interesse pela carreira docente, o que tem redundado em uma atração cada vez menor dos jovens brasileiros em tornarem-se professores.

Além disso, cumpre destacar que há reflexos da formação que resultam desse cenário pouco favorável. Compreendemos, então, que tais reflexos se materializam no exercício da profissão docente, por vezes operacionalizada via práticas pedagógicas que fazem do ensino um fim em si mesmo, notadamente, vinculado ao imperativo da prática pautada, ainda, na racionalidade técnica expressa na transmissão de conteúdos reproduzidos de forma mecânica e acrítica.

O fortalecimento da formação docente é, portanto, uma pauta de debate que precisa estar na ordem do dia, especialmente quando nos referimos ao ensino de conhecimentos específicos. Sobre esse tema, Shulman (2014) pondera que conhecimentos da área de formação e conhecimentos das didáticas específicas precisam estar articulados para orientar as práticas pedagógicas, pois o processo de ensino se inicia no momento em que o professor compreende o que há de aprender e como se deve ensinar.

Assim, ao retomarmos as considerações acerca do processo de produção do espaço e da potencialidade de seu conhecimento a serviço de um ensino mais significativo, nos parece imprescindível a presença de formação docente que dê fundamentos para que os profissionais possam realizar as atividades pedagógicas de Geografia sob esse prisma, e isso tanto no processo de formação acadêmica quanto na formação continuada.

As bases teórico-metodológicas, nesse contexto, vigoram como norteadoras do ensino, dão clareza a sua execução, e explicitam as concepções que (de modo consciente ou inconsciente) direcionam as práticas e ações pedagógicas em ambiente escolar o que requer um aprofundamento e fortalecimento do processo formativo para os profissionais em todos os níveis de ensino.

De igual modo, aos que atuam com crianças e com o ensino de Geografia se torna indispensável ter solidez teórica, domínio dos métodos de ensino específicos e concepções de formação que vão para além da simples instrução, cujo foco seja a formação integral e humana dos envolvidos. Para isso, e ao considerar a presença de inúmeras variáveis que tornam o cenário Educacional desfavorável e em um constante campo de batalha, nos aportamos em Contreras (2012) para realizar a defesa por uma autonomia docente, não aquela outorgada pelos órgãos oficiais, mas a que tem a ver com a autonomia para agir pedagogicamente tendo como base o conhecimento do que se trabalha e como trabalha. Exatamente, porque a autonomia se relaciona a prática política crítica sendo que a ação prática e política só pode acontecer se o indivíduo conhece o assunto que trata.

Eis aqui, uma importante justificativa para que sejam investidos esforços na formação docente que redunde na constituição de autonomia dos professores. E autonomia advinda da posse de conhecimento, sendo esse um processo de construção permanente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações que aqui esboçamos são provisórias e buscam realizar a síntese de um trabalho que se propôs discutir sobre “escola, espaço escolar e o papel da formação docente na constituição de bases teórico-metodológicas necessárias ao ensino de Geografia com crianças escolares”.

Entre as considerações mais significativas, remontamos a relevância de se discutir a escola enquanto espaço social e também cultural que não é apenas espaço de cognição, mas se apresenta atravessado por outras vivências que escapam aos olhares que invisibiliza essa dimensão espacial como espaço geográfico.

A reordenação espacial de fragmentos do contexto escolar, dada pelas crianças escolares, confere outras significações às expressões desse espaço e nos auxilia na compreensão de que o espaço geográfico se faz como produto e produtor do humano, pois contém conteúdo social e dota a sociedade de conteúdo espacial, fato também revelado a partir de análises fundamentadas nos métodos de Milton Santos e Henri Lefebvre.

Por fim, consideramos que olhar por esse ponto de vista, pode contribuir para a emergência de estratégias educativas que considerem os escolares como sujeitos dessa construção e os conduza aos conhecimentos da Geografia Escolar de forma diferente daquela que se faz recorrentemente em muitas escolas. Sabemos, porém que muitas variáveis são importantes de serem consideradas nesse processo, todavia destacamos o papel da formação docente como essencial, uma vez que, o ensino só se inicia no momento em que o professor compreende o que há de aprender, e como se deve ensinar. Sendo a necessidade de se construir bases teóricas e metodológicas claras e sólidas o ponto alto de um processo formativo que busca lançar os fundamentos para um ensino transformado e expressivo.

REFERÊNCIAS

CONTRERAS, J. As chaves da autonomia profissional dos professores. In: **A autonomia profissional dos professores**. São Paulo: Cortez, 2012, p. 209-248.

DAYRELL, J. T. A escola como espaço sócio-cultural. In: _____. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996. Disponível em: < <https://ensinosociologia.milharal.org/files/2010/09/Dayrell-1996-Escola-espaço-socio-cultural.pdf> >

GATTI, B. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

GOMES, p. C. da C. **O lugar do olhar**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. p. 05-73.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins (do original: La production de l'espace. 4ª éd. Paris: Éditions Anthropos, 2000). Primeira versão: início – fev. 2006.

MARTINS, L. M. Psicologia histórico-cultural, pedagogia histórico-crítica e desenvolvimento humano. In: MARTINS, L. M; ABRANTES, A. A; FACCI, M. G. D.(Org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: autores associados, 2016, p. 14 – 34.

MELO, F. A. Aulas tediosas, alunos alienados. In: PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S.T. (orgs.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado**. São Paulo: editora Contexto, 2007.p.94-100.

QUEIROZ, F.R.O. **“Aqui não é lugar de entrar no facebook, aqui é a escola!”**: Crianças, seus espaços vivenciais e o uso das mídias e novas tecnologias em contexto educativo, Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação), Universidade Federal de Mato Grosso, Rondonópolis, 2015.

SANTOS, M. **Espaço e método**. São Paulo: Nobel, 3ª ed. 1992.

SILVA, A. B. **Geografia do espaço escolar: jovem-aluno, práticas espaciais e aprendizagem geográfica**. Tese de Doutorado (Doutorado em Geografia), Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2016, 233f.

SHULMAN, L. S. **Conhecimento e ensino: fundamentos para nova reforma**. Cadernos Cenpec/São Paulo / v.4 /n.2/ p. 196-229/ dez. 2014.

<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/293>



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

A PERCEPÇÃO DA PAISAGEM COMO SABER GEOGRÁFICO: UMA CONTRIBUIÇÃO NA FORMAÇÃO DO PENSAMENTO CRÍTICO

Raquel de Albuquerque Franco Ramos de Castro

Programa de Pós-graduação em Geografia – Ppgeo – IESA/UFG

raquelcastrojk@gmail.com

Resumo: Considerando que a percepção da paisagem pode ser vislumbrada de diferentes maneiras e contextos no universo da ciência geográfica, objetivou-se, com o presente estudo, possibilitar a formação de um pensamento geográfico crítico aos profissionais que trabalham com o espaço (como arquitetos e urbanistas), a partir da percepção de sua paisagem na contemporaneidade. Para tanto, procedeu-se a uma revisão bibliográfica que coadunou os conceitos e parâmetros geográficos a um contexto crítico. Observou-se que este pode ser alcançado por meio da lógica dialética desenvolvida por Lefebvre (1983), estruturando-se, com base neste método, uma continuidade de análises que permite a superação de uma avaliação inicial que possa estar apoiada apenas no que se vê ou no que se sente ou se reconhece. Isso nos permite concluir que sua adoção, pelos profissionais pretendidos, ensejaria o entendimento de lugares que sirvam realmente de pontos de apoio para a construção de espaços-paisagens mais justos.

Palavras-chave: Paisagem, pensamento geográfico crítico, contemporaneidade.

INTRODUÇÃO

A Geografia, como ciência, possui uma característica premente na ordenação espacial de alguns fenômenos orientados segundo planos de dispersão no espaço. De acordo com Gomes (2009, p. 25), seja “na distribuição das espécies vegetais que caracteriza tipos de bioma, no processo de sedimentação que forma uma praia ou na densidade de população dentro de uma aglomeração urbana”, haverá uma forma de arranjo espacial. Todavia, os instrumentos de análise e explicação destes serão variados e diversos. Salienta o autor que o espaço geográfico é delineado pelo tipo de fenômeno que nele se manifesta, seja físico ou humano, sendo a questão de ordem espacial, tratar-se-á de um campo de trabalho em Geografia.

Para alguns geógrafos, o espaço geográfico expressa a relação homem x meio de várias maneiras diferenciadas, conforme os enfoques de interpretação constituídos ao longo da história da própria Geografia. Suertegaray (2002, p. 116) descreve estas relações da seguinte maneira: natureza como causa – *no determinismo*; homem como construtor de possibilidades tecnológicas de utilização da natureza – *no possibilismo*; o ambiente como resultado da relação contraditória sociedade x natureza, pelo trabalho –

na interação dialética; e, onde não há separação do homem e meio – *pela compreensão fenomenológica*. Neste sentido, pode-se afirmar que a discussão em torno da percepção da paisagem pode ser vislumbrada de diferentes maneiras e em diferentes contextos.

Este artigo procura discutir como se dá a percepção da paisagem à luz dos saberes geográficos, os quais possibilitam uma atuação crítica dos profissionais que trabalham com o espaço (como arquitetos e urbanistas) a partir da construção de um pensamento geográfico crítico acerca da paisagem na contemporaneidade. Acredita-se que o indivíduo, ao se apropriar melhor dos conceitos e dos parâmetros geográficos a respeito das manifestações sociais no espaço, aufere uma análise crítica da paisagem e, posteriormente, concebe proposições para intervenções no espaço, possivelmente realizadas através de uma conduta mais justa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O presente artigo é resultado de leituras e práticas realizadas na disciplina de *Teoria e Métodos em Geografia*, oferecida no Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGEO), realizado no Instituto de Estudos Socioambientais (IESA) da Universidade Federal de Goiás. A disciplina visa subsidiar o desenvolvimento da pesquisa em Geografia, fornecendo fundamentos teórico-metodológicos elementares à esta ciência. Neste contexto, entende-se que o pensamento crítico possa ser desenvolvido por meio de uma análise dialética pela paisagem.

Destarte, privilegiou-se uma abordagem metodológica qualitativa, a partir de uma revisão bibliográfica sobre a evolução da concepção da paisagem ao longo da história, bem como de seus conceitos geográficos e dos parâmetros da percepção da paisagem para a formação de um pensamento geográfico crítico. Os diálogos pretendidos entre os autores estudados (LEFEBVRE, 1983; SANTOS, 1997; SERPA, 2010; CAVALCANTI, 2011) postulam um fundamento à construção de um procedimento metodológico para o estudo da paisagem.

A PAISAGEM COMO SABER GEOGRÁFICO

A Geografia vem descrevendo o espaço geográfico, aos olhos de Suertegaray (2002), como “uno e múltiplo”, de maneiras diversificadas, lido e expresso a partir de diferentes conceitos. Pelo olhar da autora, poderia ser lido como um disco, fazendo alusão ao disco de Newton, em que cada setor do disco representa uma visão privilegiada do espaço geográfico; e, ao ser girado, resulta na junção das cores que, no caso, torna-se branca, representando sua unidade na multiplicidade. Assim, consoante Suertegaray (2002, p. 118),

[...] o espaço geográfico pode ser lido, então, através de diferentes conceitos de paisagem, e/ou território, e/ou lugar, e/ou ambiente, sem desconhecermos que cada uma destas discussões contém as demais. Isto porque cada uma delas enfatiza uma dimensão da complexidade organizacional do espaço geográfico: o econômico/cultural (na paisagem), o político (no território), a existência objetiva e subjetiva (no lugar), a transfiguração da natureza (no ambiente).

Ao longo dos anos a Geografia foi desenvolvendo uma linguagem própria, objetivada em cinco conceitos-chave que se interligam entre si por referirem às ações humanas na superfície terrestre: paisagem, região, espaço, lugar e território (CÔRREA, 1995 apud CAVALCANTI, 2013). Tais conceitos servem como requisitos de análises dos fenômenos, constituem-se como uma linguagem geográfica e formam as bases do raciocínio geográfico. Todavia, não são exclusivos desta ciência.

Tendo a Geografia a primazia em modelar, organizar e modificar materialmente seu objeto de estudo, o conceito de *paisagem* vai dar materialidade às discussões que têm, como expressão e forma, o espaço, ou que descrevem o lugar, a região ou um território, com os quais, muitas vezes, o espaço se confunde. Neste sentido, Santos (1997) descreve em sua obra uma teoria dos espaços, analisando suas categorias (conceitos), debruçando-se sobre a integração entre o espaço e a paisagem, e entre esta e as categorias.

Cavalcanti (2013, p. 97), considera que os modos de análise da Geografia devem ser enriquecidos, levando-se em consideração a cientificidade de tais conceitos. A autora começa a entender a paisagem pelas definições do dicionário de Geografia, como sendo um “termo usado para descrever o ‘aspecto’ global de uma área”.

Tradicionalmente a Geografia veio diferenciando as paisagens como naturais e culturais, exigindo um enfoque que considere a avaliação dos conjuntos dos elementos envolvidos, a escala e a temporalidade, a serem concebidos na paisagem. Schier (2003) descreve a diversidade conceitual deste tema, coadunado com Bertrand (1971), de forma homogênea, entendendo que “sociedade e natureza estão relacionadas entre elas formando uma só ‘entidade’ de um mesmo espaço geográfico” (SCHIER, 2003, p. 80). O autor também concorda com Sauer (1998), ao considerar que a natureza projeta dois tipos de forma, uma antes e outra depois da apropriação do homem, privilegiando uma sucessão histórica entre elas (SCHIER, op. cit., p. 81).

Santos (1996) considera a paisagem como uma história viva e congelada, alternando-se no espaço por suas funções e ações sociais. A essa concepção, Claval (1999) colabora afirmando que não se podem compreender as formas de organização do espaço, em sua contemporaneidade, sem levar em consideração os dinamismos culturais exercidos sobre ele por esta sociedade. Neste contexto, a paisagem pode ser associada a uma representação cultural.

A paisagem, em uma perspectiva material, pode ser estudada envolvendo-se à formação do nosso planeta e à sua apropriação pelo homem desde a pré-história. Todavia, é por volta do século XV, precedendo o Renascimento, que o homem começa a

se distanciar da natureza a fim de se reconhecer e se manifestar sobre ela, deixando de ter significado diferenciado, de ser apenas uma referência espacial ou objeto de observação. Besse (2006) refere-se, como marco inicial de um novo olhar da paisagem, à experiência de Petrarca na subida do Monte Ventoux, que descreve a paisagem como uma experiência paisagística valorizada pelo deslocamento no espaço. Assim, o homem passa a recortar a paisagem na natureza, por meio de uma atitude cognitiva da percepção dos signos do mundo, tornando-se o saber geográfico muitas vezes confundido com o próprio objeto desta ciência, o espaço.

TRAJETÓRIAS DO CONCEITO DIALÉTICO DE PAISAGEM EM GEOGRAFIA

As obras de Humboldt (*Cosmos*) de Ritter (*Geografia Comparada*) e de Ratzel (*Antropogeografia*) são exemplos clássicos em que o conceito de paisagem foi utilizado como *método* de transcrição de dados. Humboldt e Ritter desenvolveram suas obras a partir da descrição e observação dos fenômenos naturais. Todavia, o primeiro tinha na paisagem o objeto de seu trabalho, já o segundo complementou-a considerando os fenômenos regionais existentes, e não mais a paisagem em si como foco. Segundo Schier (2003), a aproximação de Ratzel e Humboldt acerca da paisagem é que esta passa a ser descrita à luz de uma *dialética* entre os elementos fixos da paisagem natural e os elementos humanos, distanciados pelo método de análise.

Consoante Schier (ibid), La Blach se aproxima de seu contemporâneo Ratzel, por meio de uma visão positivista e dialética entre “ordem e progresso”, cujo movimento é associado ao espírito do homem em Ratzel e na capacidade de inovação em La Blach. Até meados do séc. XX, a paisagem passa a ser vista como um conjunto meramente estável de elementos, até ser denominada como “geografia da paisagem”, “ciência da paisagem”, e organizada por Hattner em três perspectivas “todas de origem kantiana: a geografia geral, a nomotética e a ideográfica” (SCHIER, 2003, p. 83).

Nesta perspectiva, o autor enfatiza que, nas primeiras quatro décadas do século XX, as ciências nomotéticas e idiográficas desenvolvidas por Immanuel Kant influenciaram fortemente a forma de se analisar a Geografia. Pela perspectiva nomotética, “trabalha-se de forma comparativa, estabelecendo uma tipologia da paisagem conforme determinados critérios, enquanto a perspectiva idiográfica focaliza-se no conjunto específico de uma única paisagem” (SCHIER, ibid, p. 83). Ambas vislumbram na paisagem um conjunto de fatores humanos e naturais delimitados entre a Geografia Física e Humana. Tais acepções dialogam com o pensamento de Claval (1999), que tratou a paisagem em uma perspectiva morfológica, apresentando seus aspectos ambientais e humanos, trabalhando a Geografia Cultural pela forte influência do positivismo descritivo desta época.

No início da década de 1960, o termo “paisagem” aparece sendo substituído por “região” no circuito geográfico, principalmente nos Estados Unidos, deflagrados

pela influência de Richard Hartshorne. Este geógrafo, apoiado na diferença semiótica entre ambos os termos, utilizados pela Geografia clássica, considera que o conceito de paisagem, enquanto tipologia morfológica, seja um raciocínio primitivo, pois não considera as influências exercidas pela região que a engloba. Ao contrário do termo região, cujo conceito científico baseia-se na diferenciação espacial comparativa das estruturas regionais em uma síntese complexa entre as influências físicas e humanas. A partir deste modo de pensar, é introduzido um entendimento sistêmico das unidades geográficas, filtrado por estatísticas e matemática, médias, variâncias e tendências; orientando-se pela terceira ordem (no sentido peirciano), apresentando interpretações funcionais da paisagem, destacando-se como “Nova Geografia” (SCHIER, 2003, p. 84).

Nos anos de 1970, evoluiu a discussão da Geografia abstendo-se de falar em paisagem, considerando-a como organizadora dos espaços em termos críticos e funcionalistas, sentido que, de certo modo, reproduz uma lógica econômica e social capitalista. Destarte, o espaço torna-se o palco das lutas sociais e das contradições deste sistema, reproduzido através das desigualdades regionais. Neste período, Cosgrove (1995 apud SCHIER, 2003, p. 84) destaca a paisagem como um lugar simbólico, intimamente ligado à cultura e à ideia de que as formas visíveis são representações de discurso e pensamento, e os locais passam a ter múltiplos significados.

A percepção da paisagem por meio das relações dos ecossistemas, a partir dos anos de 1980, conduz às ideias de desenvolvimento sustentável imposto em virtude dos grandes impactos ocorridos no meio ambiente e da necessidade da manutenção da vida no planeta. Seu conceito volta a tomar corpo tanto como objeto de exploração, como de interesse de proteção de uma coletividade. Esta situação abre um campo para uma nova visão cultural da Geografia Física que sem o elemento humano não teria significação. Todavia, continua a diferença na interpretação da paisagem em uma *dialética* entre o concreto e o abstrato; entre a Geografia Física (como um sistema ecológico) e na Geografia Humana (como uma abordagem interpretativa); ou seja, em termos de materiais ou de significação (SCHIER, 2003).

Em uma perspectiva da atualidade, Santos (1996) contribui com o pensamento dialético da análise interpretativa da paisagem, como sendo de forma-conteúdo, que se desenvolve em conjunto com a sociedade. Todavia, vão ser impressas como parte da própria evolução do espaço. Daí, o autor busca separar paisagem e espaço ao afirmar que “paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprimem as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza, e o espaço são essas formas mais a vida que as anima” (Ibid, p. 103). Conclui, ainda, que a dialética está, pois, entre a *sociedade e o espaço*, por ela própria estar agindo sobre ela e não sobre a materialidade, que pode ser percebida através de sua paisagem. E, sendo a paisagem a materialização dessa sociedade, considera, também, serem *paisagem e espaço* um outro par dialético (SANTOS, 1997).

RESULTADOS ALCANÇADOS: A PERCEPÇÃO DA PAISAGEM E A FORMAÇÃO DE UM PENSAMENTO GEOGRÁFICO CRÍTICO

Enquanto conceito amplo, paisagem não é um mero saber utilizado apenas por geógrafos, mas também por arquitetos urbanistas, entre outros profissionais que direcionem seus trabalhos a uma percepção e análise conforme sua lente. Enquanto ciência parcelar, a Geografia tem muito a contribuir por meio de novos métodos de análise, dos quais superam o paradigma da abordagem descritiva da paisagem em busca de estruturação espacial. Neste sentido, Cavalcanti (2013) destaca a importância da percepção da paisagem através dos estudos apontados pela Geografia Física e pela Geografia da Percepção, seja ela objetiva ou subjetiva, respectivamente.

Para Santos (1997), a percepção da paisagem é sempre um processo seletivo de apreensão. Em suas palavras, “tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança é a paisagem, esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons etc.” (SANTOS, *ibid*, p. 61). Para o autor, a tarefa do geógrafo é chegar ao significado expresso pela subjetividade apreendida nas formas extraídas da paisagem.

Sobre esse aspecto, Cavalcanti (2013, p. 99) enriquece a compreensão do conceito de paisagem ao destacá-la também na dimensão artística (estética), tanto para quem a constrói tecnicamente (paisagistas), quanto socialmente (cidadãos). Neste aspecto, a paisagem vai revelar a estrutura da sociedade e o imaginário social, as crenças, os valores, os sentimentos das pessoas que a constroem. Ao se trabalhar a construção deste conceito para a percepção das paisagens a serem analisadas, que a beleza estética (ou mesmo sua ausência) seja um primeiro elemento a ser explorado.

Entendendo a sensação de beleza produzida pelos arranjos entre os objetos do espaço promove também uma função pragmática, Santos (1996a apud SERPA, 2010) salienta a necessidade de se saber conhecer e analisar claramente a construção desses objetos; e, assim, influenciar diretamente na sociedade e no planejamento dos espaços. Para Serpa, considerando os estudos de Santos, surge o desenvolvimento de um pensamento crítico da paisagem. Para isso, faz-se necessária a construção de uma crítica consciente do espaço e do todo estrutural, pois, segundo ele, é “da unidade orgânica entre o sistema de objetos (sistema material) e o sistema de ações (sistema de valores) que podem surgir os parâmetros desta crítica” (SERPA, 2010, p. 133).

Assim, afirmam os autores que é necessário se construir uma crítica da paisagem contemporânea, a partir da análise do espaço da totalidade da qual faz parte, em um quadro territorial menor, onde se articulem o geral e o particular. E, para esta análise, consideram fazê-lo, também, a partir de uma crítica fenomenológica, revelando em cada paisagem o invisível especial presente no “visível”, enquanto “essência”, baseado nos sistemas materiais e de valores citados anteriormente. Serpa considera que “é preciso

reconhecer, como Claval, a paisagem enquanto convivência, explorando seus fios cruzados e trocas recíprocas” (CLAVAL, 2004 apud SERPA, 2010, p. 134).

Em busca de um debate e aprofundamento teórico-crítico sobre o pensamento geográfico, construído através de estudos e pesquisas, Cavalcanti (2011) se debruça na formação de conceitos e métodos em Geografia. Procura se afastar do pensamento empirista, formalista, mecanicista e se aproximar de uma contribuição de uma teoria crítica do espaço geográfico, entendendo-o como aquele “construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em uma ferramenta que permite analisar a realidade” (Idem, p. 195). Assim, apoia-se na dialética entre as diferentes abordagens, com o intuito de se apreenderem as inter-relações entre seus elementos sem dicotomias, buscando se apropriar das escalas mais amplas, indo do local ao global e deste ao local. Assim, orienta-se “pela compreensão dialética, que pressupõe a realidade na sua multiescalaridade e a totalidade dos fenômenos como resultante da relação contraditória entre o todo e a parte” (Ibid, p. 197), para que auxiliem ao se ir além do imediato.

Cavalcanti considera que, no processo de abordagem de escalas de análise e percepção, compreender as matrizes do pensamento crítico, na concepção dialética do mediato e do imediato, e suas relações no processo do conhecimento se torna essencial. Isso é bem estudado por Lefebvre (1983), que procura demonstrar que o conhecimento é um processo que vai além do sentimento imediato, por envolver a percepção (capacidade que resulta de uma atividade prática e de um trabalho do entendimento), que é um conhecimento mediato.

Conforme se percebe na Figura 01, podem-se visualizar de forma resumida as regras práticas para o método dialético, sintetizadas por este autor, a fim de que se realize um desenvolvimento espiral e contínuo, no sentido de se voltar ao início para se refazer o trajeto, para revê-lo e para superá-lo (Figura 1).

As premissas apresentadas pelos autores viabilizam uma compreensão sobre a construção de uma análise crítica da paisagem, pois seu processo de percepção se sobrepõe à simples prática de se ver, de se sentir e de se reconhecer. Torna-se relevante acrescentar ao método proposto ferramentas diversificadas, como: deriva, observação, mapas, fotos, croquis, entrevistas etc., que podem ser atribuídas a cada fase descrita. Estas, somadas a abordagens voltadas para intervenções urbanísticas de autores, como Kevin Lynch, Gordon Cullen e Maria Helena Kursdorf, possibilitarão aprofundar o devido método, criando procedimentos consistentes que favoreçam a inter-relação entre teoria e prática.

Trata-se de um processo complexo que convoca um olhar apurado do profissional e uma problematização desse olhar geográfico sobre suas análises. Torna-se necessário que os diversos profissionais, envolvidos com a requalificação das cidades, trabalhem bem a construção de parâmetros que revelam o todo estrutural (o espaço). Tal postura

possibilita a introdução de novos objetos em arranjos urbanos-regionais, fazendo com que os lugares sirvam realmente de pontos de apoio para a construção de paisagens e espaços mais cidadãos.

Figura 1 – Regras práticas do método dialético (Lefebvre, 1983)



Fonte: Adaptação / Interpretação do autor

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com os apontamentos apresentados, torna-se possível entender que os saberes geográficos discutidos pela Geografia, ao longo dos anos, partiram da interpretação criteriosa da produção do espaço a partir da análise de sua paisagem. Tais saberes, ao serem estudados, tornam-se elementos fundamentais e basilares aos conceitos da ciência geográfica, aos seus desdobramentos e aplicação. Assim, a Geografia produz uma leitura espacial da realidade, ao buscar explicações sobre os lugares em que a sociedade vive e com os quais convive, ou pelos caminhos percorridos entre esses lugares.

Assim, depreende-se que há a necessidade de se compreender os conceitos e métodos geográficos de análise por meio de uma construção teórica, para a elaboração de um pensamento e análise crítica da paisagem. Em virtude de uma ampla forma de abordagem do espaço, percebe-se que não existe uma geografia que sirva de estudos em todos os níveis da paisagem. As abordagens de análise vão requerer uma filtragem científica, cultural, filosófica, política, social etc., demonstrando um caráter multidisciplinar de estudo.

Para o desenvolvimento de um pensamento crítico por parte dos pesquisadores e profissionais da paisagem e do espaço, conscientes de seu papel na sociedade, é válido compreender a existência conceitual de várias paisagens, vislumbradas em região, território, lugar, apropriando-se da análise da paisagem, como a primeira aproximação para o entendimento desses outros saberes geográficos. Neste sentido, quem sabe perceber uma paisagem consegue entender e propor formas de intervenção urbana coadunadas com os valores da sociedade que influenciam e consistem em uma prática social mais justa.

REFERÊNCIAS

BESSE, Jean-Marc. **Ver a terra: seis ensaios sobre a paisagem em geografia**. Tradução de Vladimir Bartalini. São Paulo: Perspectiva, 2006. p. 1-15.

CAVALCANTI, Lana de S. Ensinar geografia para a autonomia de pensamento. **Revista da Anpege**, V. 7, n. 1 (Edição especial), Goiânia, 2011. p. 193-203.

_____. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013. p. 89-101.

CLAVAL, p. **A Geografia cultural**. Florianópolis: UFSC, 1999.

GOMES, Paulo Cesar da C. Um lugar para a Geografia: contra o simples, o banal e o doutrinário. In: MENDONÇA, Francisco et al. **Espaço e tempo: complexidade e desafios do pensar e do fazer geográfico**. Curitiba: Associação de Defesa do Meio Ambiente e Desenvolvimento de Antonina (ADEMADAN), 2009. p. 13-30.

LEFEBVRE, H. **Logica formal / lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. p. 170-241.

SANTOS, Milton. **Natureza do espaço**. São Paulo: Nobel, 1996. p. 61-110.

_____. **Metamorfose do espaço habitado**. 5. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

SCHIER, Raul Alfredo. Trajetórias do conceito de paisagem na geografia. **R. RA'E GA**, Curitiba, n. 7, p. 79-85, 2003. Editora da UFPR. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/raega/article/viewFile/3353/2689>>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SERPA, Angelo. Milton Santos e a paisagem: parâmetros para a construção de uma crítica da paisagem contemporânea. **Paisagem Ambiente – Ensaios**. n. 27, São Paulo: 2010. p. 131 – 138. Disponível em: <www.revistas.usp.br/paam/article/download/77376/81223>. Acesso em: 20 jul. 2017.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Geografia física (?), Geografia ambiental (?) ou Geografia e Ambiente (?). In: MENDONÇA, Francisco, KOZEL, Salete (Org.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Editora da UFPR, 2002. p. 111-120.



IX FÓRUM NACIONAL NEPEG

de formação de professores de geografia

REFLEXÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS SOBRE O ENSINO DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA

Resumo: as discussões referentes às pesquisas étnico-raciais no ensino de Geografia tiveram um avanço significativo nos últimos anos, já que esta temática era pouco debatida nos estudos geográficos, o que revela a importância em realizar trabalhos que discutam o papel do saber geográfico para as populações quilombolas. Nesse caso, o artigo traz questões que suscitam o debate para um ensinar geográfico que trabalhe a compreensão sócioespacial dos estudantes quilombolas.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Questão étnico-racial, Educação Quilombola.

PALAVRAS INICIAIS

Este texto traz algumas reflexões acerca Ensino de Geografia na Educação Escolar Quilombola a partir de leituras realizadas no percurso acadêmico, vivências em campo para construção da tese sobre cartografia escolar quilombola e de debates ocorridos na disciplina África e Diáspora africana do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás, o que permitiu apresentar possíveis discussões a respeito do tema em destaque. Para tal estudo foi realizado um levantamento bibliográfico respeito da temática e análise das notas de campo.

Assim, levantou-se os seguintes questionamentos: qual Geografia é ensinada no quilombo? Por que a Geografia é importante no território quilombola? Quais trajetórias socioespaciais são compreendidas na escola quilombola? Qual o lugar/papel da Geografia na escola quilombola? Como os saberes cotidianos podem estar associados ao ensino de Geografia? Deste modo, as possibilidades de entendimento sobre essa discussão acabam por revelar a importância de saber escolar geográfico do quilombo.

(RE) PENSAR O ENSINO DE GEOGRAFIA EM DIFERENTES CONTEXTOS

Realizar o ensino de geografia sob diversas perspectivas é pratica-lo para além da sala de aula, é voltar-se para a análise espacial. Entender que a geografia ensinada tem o papel de formar indivíduos que desenvolvam um raciocínio espacial a partir da realidade que os cerca e das mediações escalares existentes. Dessa forma, a leitura geográfica torna-se essencial para compreensão do contexto, e por este “ entende-se a estrutura de referências que o sujeito adota, a maneira pela qual ele pessoalmente organiza e interpreta a experiência, ou seja, o significado social do evento” (ROAZZI,1987, p.31)

Então, qual seria a função da Geografia em diferentes contextos? Que conceitos geográficos estão presentes nas vivências e experiências dos sujeitos? Tais questões estão diretamente interligadas à realidade, às interpretações de mundo e às práticas espaciais.

A geografia escolar como parte essencial do conhecimento geográfico tem um papel fundamental na formação de cidadãos, visto que, a compreensão sócio-espacial de mundo ocorre quando os conceitos geográficos são trabalhados para potencializar o raciocínio espacial dos alunos. Desse modo, Santos (2010) afirma:

Os conceitos estruturantes do saber geográfico (espaço, território, região, escala, urbano, bairro, agrário, centro, periferia, etc.) são, na verdade, referenciais, estruturas analíticas que constroem para cada indivíduo a sua leitura de uma totalidade-mundo. Ao servir para conhecer o mundo e indicar onde você se encontra nesse mundo. (p.143)

Assim, o significado de ensinar geografia está relacionado aos fundamentos teórico-metodológicos da ciência geográfica, isto porque, mais do que buscar maneiras de trabalhar os conteúdos geográficos em diferentes contextos escolares, os professores de Geografia devem possibilitar aos alunos a análise espacial a partir da realidade que os cerca, como salienta Cavalcanti (2010, p.7) “ensinar Geografia é ensinar, por meio de temas e conteúdos (fatos, fenômenos, informações), um modo de pensar geograficamente/espacialmente o mundo.”

Por isso, compreender o mundo é perceber que a educação se faz presente sob diferentes realidades e que as práticas do ensino de Geografia devem acontecer nas comunidades ribeirinhas, nos territórios quilombolas, indígenas, nos assentamentos rurais, dentre outros ambientes.

POSSÍVEIS CAMINHOS PARA UMA GEOGRAFIA ESCOLAR DO QUILOMBO

As múltiplas possibilidades de ensinar Geografia estão relacionadas aos diversos debates produzidos no interior do saber geográfico, envolvendo as questões do agrário, urbano, gênero, raça, etnia e sexualidade, como dimensões das bases espaciais.

Nesse caso, a discussão a respeito das espacialidades étnico-raciais auxilia no entendimento sobre a formação do território brasileiro e de como trabalhar no ambiente escolar as estruturas sociais, econômicas e políticas que estão circunscritas no espaço geográfico.

À exemplo desse contexto, está a Educação Escolar Quilombola, mas antes de sua definição, faz-se necessário o entendimento acerca do termo Quilombo no Brasil, sendo melhor compreendido a partir de sua configuração territorial que segundo Gomes (2015) remete a um território de luta e resistência no Brasil desde os primeiros anos do

período colonial, quando foi denominado de mocambo e posteriormente quilombo. Para este autor:

Eram termos da África Central usados para designar acampamentos improvisados, utilizados para guerras ou mesmo apresamentos de escravizados. No século XVII, a palavra quilombo também era associada aos guerreiros imbangalas (jagas) e seus rituais de iniciação. Já mocambo, ou *mukambu* tanto em Kimbundu como em Kicongo (línguas de várias partes da África Central), significava pau de feira, tipo de suportes com forquilhas utilizados para erguer choupanas nos acampamentos. (GOMES, 2015, p.10)

O autor aponta que o termo quilombo começa a ser escrito nos documentos do Brasil Colônia no final do século XVII, pois antes era apenas utilizado o termo mocambo¹ e que ambos eram formados por um grupo de pessoas escravizadas que haviam fugido do domínio da escravidão e afirma:

É interessante verificar que para a legislação colonial havia várias definições de quilombos. Enquanto em 1740 o Conselho Ultramarino estabelecia como quilombo “toda a habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”, houve câmaras coloniais desde o século XVII e outras ao longo do século XIX que definiam quilombos como “dois ou mais fugidos” ou somente quando houvesse ranchos e pilões, ou seja, quando tivesse estrutura econômica fixa, pelo menos provisoriamente”. (GOMES. p.73-74)

Segundo Fiabani (2012) o quilombo histórico se caracterizava através de três processos: a formação, a reprodução e a resistência e os elementos principais que ajudavam no primeiro momento eram: a natureza como aliada, os conflitos com os senhores ocasionando as fugas e as razões que levavam a fuga como castigos, maus-tratos e excesso de trabalho.

Porém, ao longo da história brasileira a noção de quilombo foi sendo ressignificada principalmente pelas suas formas de manutenção e estratégias de resistência. Nesse aspecto Leite (2000) aponta que uma das definições contemporâneas referentes à noção de quilombo aparece na forma jurídica pela expressão “remanescentes das comunidades de quilombos” surgida na Assembleia Constituinte de 1988 através das discussões com o movimento negro, como expressa o Art. 68 ADCT/CF-1988:

Aos **Remanescentes das Comunidades dos Quilombos** que estejam ocupando suas terras é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os respectivos títulos. Garantindo também os direitos culturais, definindo como responsabilidade do Estado a proteção das manifestações das culturas populares, indígenas e afrodescendentes.

1 Segundo Gomes (2015, p.11) “mocambos (estruturas para erguer casas) teriam se transformado em quilombos (acamamentos), e tais expressões africanas ganharam traduções atlânticas entre Brasil e África desde o século XVI.

Desse modo, Arruti (2002) garante que o termo trazido neste artigo, além de ser um ato de reconhecimento jurídico, também é um ato de criação social, construída por meio de dois conceitos chaves: quilombo e reconhecimento. O autor afirma que é uma construção jurídica ligada a propriedade da terra e garante que:

A categoria “remanescentes de quilombos” foi criada pelo mesmo ato que a instituiu como sujeito de direitos (funditários e, de forma mais geral, “culturais”) e, nesse ato, o objeto da lei é anterior à ela ou, de um outro ângulo, nele o direito cria seu próprio sujeito. O “artigo 68” não apenas reconheceu o direito que “as comunidades remanescentes de quilombos” têm às terras que ocupam, como criou tal categoria política e sociológica, por meio da reunião de dois termos aparentemente evidentes. (ARRUTI,2002, p.37)

Após a aprovação do texto constitucional referente a essa definição, surgiram as discussões em torno do caráter coletivo de direito à terra estabelecido pela constituição. Todos esses significados atribuídos aos quilombos brasileiros estão relacionados ao contexto de aprovação e implementação das Diretrizes Nacionais para Educação Escolar Quilombola. Tal modalidade de ensino, foi homologada em 20 de novembro de 2012 por meio do parecer do Conselho Nacional de Educação que aprovou a Resolução 08/2012, sendo definida pela seguinte atribuição:

§1º A Educação Escolar Quilombola na Educação Básica:
I-organiza precipuamente o ensino ministrado nas instituições educacionais fundamentando-se, informando-se e se alimentado:
a) da memória coletiva;
b) das línguas reminiscentes;
c) dos marcos civilizatório;
d) das práticas culturais;
e) das tecnologias e formas de produção do trabalho;
f) dos acervos e repertórios orais;
g) dos festejos, usos, tradições e demais elementos que conformam o patrimônio cultural das comunidades quilombolas de todo país;
h) da territorialidade.
II-compreende a Educação Básica em suas etapas e modalidades, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação do Campo, Educação Especial, Educação Profissional Técnica e Nível Médio, Educação de Jovens e Adultos, inclusive na Educação a Distância.
III-destina-se ao atendimento das populações quilombolas rurais e urbanas em mais variadas formas de produção cultural, social, política e econômica (BRASIL, 2012).

Desse modo, como de direito estabelecido por lei, o ensino em comunidades quilombolas deve garantir um conhecimento articulado aos saberes tradicionais e às práticas socioculturais desses povos, visando um processo educativo que atenda as especificidades da cultura e da identidade étnico-racial das populações quilombolas, destaca-se ainda que as instituições de ensino que seguem esta normativa estão distribuídas em todo território brasileiro, conforme a tabela 01.

Tabela 1– Distribuição de Escolas Quilombolas no Brasil

Região	Nº de Escolas Quilombolas
Norte	385
Nordeste	1.568
Centro-oeste	275
Sudeste	87
Sul	61
Total	2.376

Fonte: organizado pela autora a partir de dados do dataescolabrasil.inep 2015

Os dados acima refletem o quantitativo de escolas quilombolas, constituídas por alunos dos mais de cinco mil territórios quilombolas no Brasil, o que nos levar a questionar como está sendo realizado o ensino nessas comunidades? E se a territorialidade está sendo compreendida como elemento estruturante para a efetivação da educação escolar quilombola?

Nesse caso, entendemos que o ensino de Geografia tem um papel essencial para o fortalecimento da identidade territorial quilombola, haja vista, que a territorialidade está ligada aos fatores sociais, político-econômicos e culturais. Nesse sentido, com o uso do território a territorialidade é exercida pelo grupo coletivo, no caso das populações quilombolas isso ocorre porque a identidade social segundo Haesbaert (1999) é também de caráter territorial. Desse modo, entende-se que:

Território que pode ser percebido em suas múltiplas perspectivas, desde aquela de uma paisagem como espaço cotidiano, “vivido”, que “simboliza” uma comunidade, até um recorte geográfico mais amplo e em tese mais abstrato como o do Estado-nação. (Haesbaert, 1999, p.179)

Tais fundamentos permitem propor algumas possibilidades para um ensino de Geografia do quilombo, como: cartografias construídas pelos alunos quilombolas a partir da interpretação de seus lugares e territórios, formação continuada para os professores de Geografia que atuam em escolas quilombolas no sentido de possibilitar aos alunos um fazer geográfico do quilombo, construção e utilização de materiais que abordem as questões étnico-raciais na escola.

PARA NÃO CONCLUIR....

A pretensão deste texto não foi apontar “fórmulas” para ensinar geografia, mas trazer discussões teóricas que abordem a importância das questões étnico-raciais para a Geografia escolar, visto que, esse conhecimento deve ser ensinado de maneira a explorar noções de raça, gênero, etnia, sexualidade presentes nas trajetórias sócio-espaciais dos sujeitos.

Portanto, o desafio é ultrapassar um saber geográfico eurocêntrico e revelar uma Geografia que contemple leis 10.639/03 e 11.645/08, já que os estudos que abordam tal temática ainda são poucos, a exemplo de trabalhos sobre ensino de geografia no Quilombo que ainda são tão tímidos, quando comparados à quantidade de territórios quilombolas e suas escolas existentes no país.

Desse modo, acredita-se que as escolas e seus currículos possam promover o respeito às diferenças, a promoção dos direitos humanos, o ensino da história da África, da história e cultura afro-brasileira, que seja uma educação da cidadania, aonde o ensino de Geografia possibilite a compreensão das espacialidades quilombolas, dos saberes, das culturas, das resistências, das identidades e das práticas coletivas.

REFERÊNCIAS

- ARRUTI, José Mauricio p. A. “Etnias Federais”: o processo de identificação de “remanescentes” indígenas e quilombolas no Baixo São Francisco. Tese de doutorado. (Programa de Pós-graduação em Antropologia Social) UFRJ. Rio de Janeiro, 2002
- BRASIL. Artigo nº 68 da Constituição Federal. Ato das Disposições. Constituições Transitórias. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola. Brasília, 2012
- CAVALCANTI, L. A geografia e a realidade escolar contemporânea: avanços, caminhos, alternativas. Anais do I Seminário Nacional Currículo em Movimento-perspectivas atuais. Belo Horizonte, 2010.
- FIABANI, Adelmir. Mato, Palhoça e Pilão: o quilombo, da escravidão às comunidades remanescentes (1532-2004). 2ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.
- GOMES, Flávio dos Santos. Mocambos e Quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil. São Paulo: Claroenigma, 2015
- HAESBAERT, R. Identidades territoriais. In: ROSENDHAL, Zeny; CORRÊA, Roberto L. (orgs). Manifestações da cultura no espaço. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 1999.
- LEITE, Ilka B. OS QUILOMBOS NO BRASIL: questões conceituais e normativas. Revista Etnográfica. Vol. IV (2), 2000.
- ROAZZI, Antonio. O Desenvolvimento Individual: O Contexto Social e a Prática de Pesquisa. Revista Psicologia: Ciencia e Profissao, v. 3, p. 27-33, 1987.
- SANTOS, Renato Emerson do. Ensino de geografia e currículo: questões a partir da Lei 10.639. Terra Livre Nº 34, 2010, p. 141-160.



O ESTÁGIO DOCENTE DE GEOGRAFIA SOB AS LUZES DO CONHECIMENTO DISCIPLINAR E PEDAGÓGICO

Anna Maria KovacsKhaoule¹
Universidade Federal de Goiás – IESA
annamariakk@gmail.com

Resumo: Esse artigo resulta das reflexões realizadas sobre o estágio nos cursos de licenciatura em Geografia a partir de diálogos entre a Geografia e a Educação. Trata-se de um texto ensaístico, realizado a partir de fontes. O primeiro tópico discute elementos da problemática presente no estágio docente de Geografia. O segundo apresenta-se uma análise sobre a formação pedagógica nos cursos de licenciatura. Na sequência As contribuições da teoria histórico-cultural desafios e possibilidades dessa abordagem no estágio de formação de professores de Geografia.

Palavras-chave: Geografia. Estágio. Conhecimento.

O ESTÁGIO DOCENTE DE GEOGRAFIA

O Estágio Supervisionado das licenciaturas deve ser reconhecido como momento privilegiado da formação profissional. A inserção do estagiário nas escolas oportuniza amplas possibilidades de aprendizagem e de vivências da profissão. Participar, de forma integrada, nos diferentes espaços formativos, escolares e acadêmicos é prerrogativa para observar, apreender e problematizar as diversas espacialidades, bem como as relações socioespaciais que neles são constituídas.

O estágio é um momento particular da formação, pelas características próprias desse contexto, nele é possível acessar e conhecer concretamente o espaço da profissão e realizar a leitura de como se estabelecem as relações no interior desses espaços, e, externas à sua estrutura, refletir dimensões micro e macro do processo formativo. Na dimensão micro, compreender o processo de ensino, de aprendizagem, dos conteúdos e a rotina pedagógica. Na dimensão macro, compreender a reflexão sobre os princípios éticos e políticos subjacentes ao ensino e sua relação com as instâncias institucionais hegemônicas da sociedade. O espaço reservado ao estágio, na estrutura curricular, deve, assim, ser tomado como centro da formação profissional. Nele, a construção da cons-

¹ Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Geografia/IESA e Professora na Universidade Estadual de Goiás Campus-Porangatu.

ciência política e social do professor de Geografia para o mundo do trabalho² pode estar relacionada às proposições teórico-epistemológicas dessa ciência.

O estágio é, nesse sentido, igualmente como os demais componentes curriculares dos cursos de formação de professores, uma atividade constitutiva de conhecimentos teóricos, de construção dos saberes docentes, de reflexão e do diálogo coletivo. Nesse âmbito, o professor orientador de estágio (professor do ensino superior) tem um papel significativo no desenvolvimento profissional docente ao associar conhecimentos disciplinares e pedagógicos e gerar condições reais de efetivar tarefas pedagógicas promotoras do desenvolvimento humano e profissional.

No entanto nos currículos dos cursos de licenciaturas de Geografia, de forma geral, privilegia-se uma formação com ênfase no conhecimento disciplinar, dito de outra forma, com proeminência na formação teórica em relação à formação pedagógica, essa última é entendida como uma formação prática. Dessa forma o estágio é compreendido como lugar da prática. Há uma concepção de prática legitimada nesses cursos, ela reconhecida como momento de “aplicação” dos conhecimentos disciplinares ou de execução da prática por ela mesma, a formação qualificada do profissional circunscreve ao domínio teórico dos conteúdos, os quais considerados suficientes para qualificar a prática. Outro aspecto que compõe esse repertório é a crença de que o conhecimento científico é produzido pela pesquisa e está relacionado à teoria, enquanto a prática é desprovida de saberes, improdutiva para as pesquisas e, portanto, ocupa lugar inferior à teoria (CAVALCANTI, 2012).

Tal concepção de currículo está baseada numa perspectiva de valorização da ciência aplicada (racionalidade técnica)³. O currículo estruturado nessa perspectiva, parte do pressuposto de que o futuro profissional deve receber, em primeiro lugar, a formação teórica referente ao conhecimento disciplinar, e, posteriormente, a formação para o exercício da profissão por meio das disciplinas pedagógicas, para que ele possa aplicá-las, em sua atuação profissional nos estágios. Dessa forma o estágio é visto como um momento final da formação no qual os alunos estão prontos para aplicar as teorias que aprenderam.

2 O mundo do trabalho constitui-se como uma categoria ampla de análise da realidade, portanto, complexa, por se caracterizar como um fundamento da sociedade. Devido a esta característica, permite a discussão/debate de conceitos como trabalho, relações de trabalho, vínculo empregatício, mercado de trabalho, salário, tecnologia, troca, lucro, capital, organizações, controle, poder, sociabilidades, cultura e relações de comunicação. Portanto, na categoria mundo do trabalho encontram-se os conflitos centrais que estruturam e regulam o sistema econômico e político. (MARX apud FIGARO, 2008 p. 93).

3 A concepção da racionalidade técnica consiste na crença de que o conhecimento de princípios e técnicas científicas, adquiridas ao longo do currículo, garantiria uma boa prática profissional no momento da realização do estágio. A prática ancorada na racionalidade técnica é bastante expressiva na formação profissional. Em qualquer exercício profissional, há necessidade do saber técnico. No entanto, a redução da formação profissional às suas dimensões técnicas não dá conta do conhecimento teórico que lhe é necessário; muito menos da complexidade das situações vivenciadas no cotidiano do trabalho (PIMENTA; LIMA, 2004).

A formação pedagógico-didático é uma tarefa atribuída sistemática e culturalmente, apenas, aos componentes curriculares “Didática”, “Prática de Ensino” ou “Prática Docente”, mesmo depois de 2002, quando se instituiu a Prática como Componente Curricular (PCC) (CNE/CP, 2002). A racionalidade que sustenta essa concepção de formação é constituída, predominantemente, por uma dimensão técnica e instrumental, restringindo-se a ações burocráticas e ao fornecimento de técnicas de ensino para trabalhar os conteúdos no Estágio Supervisionado.

Os documentos institucionais que regulamentam o papel do Estágio Supervisionado, as atribuições do professor orientador de estágio, entre outras, também sugerem a orientação de pensamento voltada para a dimensão técnica e instrumental, com ênfase na prática. Além disso, a realização do estágio desenvolvido no momento final do curso expressa a lógica da linearidade teoria e prática, apontada antes.

A dimensão técnica e instrumental é, também, solicitada pelos alunos quando questionados nos momentos iniciais do estágio sobre o papel do professor orientador que atua no estágio. A resposta é sempre, ou, quase sempre, unânime; “ensinar a dar aulas”. De certa forma, está posto como tarefa do professor que atua no estágio privilegiar a dimensão técnica e instrumental demarcada pela perspectiva pedagógico-didática.

Essa problemática está na lógica positivista que influenciou a constituição das licenciaturas em geografia. O *modus operandi* de realização do estágio é uma herança, constituída historicamente como modelo de formação. Nesse modelo, os cursos de licenciatura foram estruturados, inicialmente, colocando os pedagogos para assumirem os componentes pedagógicos, que atuaram como orientadores do estágio, e o nutriram, naquele contexto, da dimensão instrumental. Frequentemente valorizavam no estágio, o fazer do professor, a metodologia de ensino, desamparada e deslocada dos conhecimentos geográficos. Os conhecimentos geográficos, não eram considerados como um mediador no repertório desses professores que atuavam no estágio. Por outro lado, e, em alguma medida, os professores das disciplinas específicas negavam o conhecimento pedagógico-didático nos espaços disciplinares. Posteriormente, quando os professores com formação em Geografia assumiram a cadeira do estágio, faziam-no, em muitos casos, apoiados nessas mesmas convicções instrumentais e burocráticas.

Esse contexto contribuiu para suprimir do estágio docente as condições necessárias de aproximação e/ou diálogo entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático. O momento de realização do estágio, foi – e ainda é – concebido como o espaço da prática (campo de estágio) deslocado do espaço da teoria (universidade), conseqüentemente o seu cumprimento é marcado pelo distanciamento entre as espacialidades institucionais formativas, escola e universidade, bem como dos sujeitos envolvidos na formação do professor.

A proposição que apresenta de estágio docente de Geografia é de contemplar além do conhecimento pedagógico-didático no percurso dessa formação também o

conhecimento disciplinar da Geografia. Em alguma medida essa recomendação significa criar expectativas e possibilidades para operar avanços na formação docente. Nesse sentido, é necessário enfrentar inicialmente alguns questionamentos: Qual é a importância do estágio nos cursos de formação dos professores de Geografia? Como constituir no estágio uma unidade, o encontro entre conhecimento disciplinar e conhecimento pedagógico-didático? Como operacionalizar no estágio um ensino que promova aprendizagens mediadas por esses conhecimentos?

As bases teórico-metodológicas e os fundamentos que alicerçam a proposição apresentada nesse texto entrelaçam pelo menos dois eixos teórico-epistemológicos do conhecimento. O primeiro debruça-se sobre a perspectiva de formação do professor em um contexto geral do desenvolvimento profissional com base na teoria histórico-cultural. O segundo envolve o conhecimento disciplinar da Geografia, suas bases epistemológicas, categorias de análise, conceitos, etc.

UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO PEDAGÓGICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA

Um dos problemas da formação pedagógica no Brasil está na incorporação de uma visão estreita da pedagogia, ela é decorrente da tradição francesa que foi incorporada desde 1990 e consolidada nas Diretrizes curriculares de 2006. Nessa tradição, por um lado os cursos de pedagogia persistem numa formação genérica no qual os conteúdos e as didáticas disciplinares são pouco acreditados. A formação pedagógica, geralmente, é encaminhada por enfoque prescritivo, normativo, instrumental e enlaçado ao caráter transmissivo do ensino. Por outro lado, nos cursos de licenciatura, geralmente, o conhecimento pedagógico não é validado e considerado com atenção. O Desafio a enfrentar consiste no reconhecimento da pedagogia na especificidade dos saberes disciplinares a ensinar, e das demais licenciaturas na especificidade das relações pedagógicas (LIBÂNEO; ALVES, 2012; LIBÂNEO 2017).

O insucesso da didática segundo Libâneo (2017) está vinculado a desarticulação entre conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico. Nos cursos de licenciatura a formação pedagógica ocorre nos anos finais do curso, e o Estágio Supervisionado é o protagonista dessa etapa formativa. Nesse contexto é esperado, do professor que atua no estágio, privilegiar uma orientação com ênfase na dimensão prescritiva, normativa e instrumental. Essa configuração de formação profissional no Estágio está presente nos documentos institucionais que o regulamentam, bem como na cultura da comunidade acadêmica. Os alunos estagiários, manifestam, com frequência, que nesse contexto da formação "deixam de fazer geografia e passam a fazer pedagogia" e entendem que o papel do professor orientador que atua no estágio é "ensinar a dar aulas".

De acordo com Libâneo (2012a) a separação entre conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico, tem raízes históricas e o seu desenvolvimento se desdobra em três fases. Na primeira fase, surgiu a partir das obras de Comenius (1650) e de Herbart (1805), foi formulada uma "didática geral" para todas as matérias. Ela ainda está presente em muitas instituições formadoras, é representada pela disciplina didática geral, geralmente com conteúdos de cunho prescritivo e instrumental, genéricos, desvinculado de conteúdos específicos. A segunda fase caracteriza-se pela consolidação das metodologias específicas das ciências ensinadas, houve avanço em relação a fase anterior, pois contemplam a dimensão epistemológica dos conhecimentos específicos, no entanto, os aspectos pedagógicos relacionados a metodologia de ensino são ignorados. A terceira fase, marca o momento presente, nela se explora a unidade entre a didática e as didáticas disciplinares. Neste caso, cada metodologia específica desenvolve seu perfil, mas, devido ao necessário caráter pedagógico do ensino, buscam-se pontos comuns aplicáveis ao ensino das disciplinas. Continua praticamente ausente a preocupação nos cursos de licenciatura em assegurar a integração entre a didática geral e as didáticas disciplinares ou entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar.

A antinomia entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar nas licenciaturas, em que se forma o professor especialista, dá-se ênfase aos conteúdos, deixando-se a formação pedagógica em segundo plano e, quando ocorre, está separada dos conteúdos e deslocada para o final do curso. Ou seja, o conhecimento disciplinar e o conhecimento pedagógico funcionam como se fossem independentes um do outro. A explicação para esse formato de currículo pode estar, no caso das licenciaturas, na influência positivista na organização dos cursos, tendo como resultado um ensino baseado na transmissão do saber científico, sem necessariamente recorrer aos recursos pedagógicos-didáticos, ou seja, para ensinar geografia basta saber o conteúdo de geografia. Essa configuração curricular, gera a dissociação entre aspectos inseparáveis na formação de professores, o conhecimento do conteúdo (conteúdo) e o conhecimento pedagógico do conteúdo (forma). (LIBÂNEO, 2012 a).

Com o objetivo enfrentar a problemática mencionada acima, compreender as relações entre educação-ensino-desenvolvimento humano, de modo a valorizar uma formação fundamentada em conhecimentos científicos, culturais, e referencial teórico de Vygotsky consolidado na teoria histórico-cultural apresenta relevantes contribuições. Vários outros pesquisadores têm se destacado, entre eles, Davydov é um dos pesquisadores importantes no âmbito da formulação de uma teoria de ensino. Para ele a educação escolar é um meio essencial de promoção do desenvolvimento. É disso que trataremos a seguir.

AS CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

O enfoque histórico-cultural é um marco teórico que sistematiza a psicologia marxista e coloca a escola e do ensino frente a grandes desafios. Aponta o papel da escola, sua função de formar o pensamento teórico e não o pensamento empírico. O pensamento teórico somente é possível ser construído a partir de uma orientação pedagógica que permita desenvolver no aluno o que fora dela ele não teria condições de desenvolver. Desse modo a função da escola e do ensino é desenvolver nos alunos funções mentais superiores com foco no pensamento teórico e por meio da formação de conceitos e das ações mentais. (LONGAREZI; PUENTES,2017).

Davydov, um pedagogo russo, formulou sua teoria, teoria do ensino desenvolvimental, apoiado nos princípios da teoria histórico-cultural especialmente em Vygotsky e Leontiev (DAVYDOV, 1988). Nessa teoria Davydov (1999a) confere relevância, na formação de conceitos, ele avançou em relação a interpretação de Vygotsky, apontando lógicas distintas entre os dois tipos de conhecimento, os empíricos e os teóricos, e o seu papel no desenvolvimento mental do aluno. O conhecimento empírico se fundamenta na lógica formal, na abstração, generalização e em conceitos empíricos enquanto o conhecimento teórico se fundamenta na lógica dialética, na abstração, generalização e em conceitos teóricos.

No conhecimento empírico a generalização corresponde à análise e comparação dos objetos para identificar semelhanças, atributos, qualidades, com objetivo de classificar e enumerar aspectos gerais. No conhecimento empírico, o seu aspecto geral é o que se repete em objetos de uma determinada classe. O estudo do objeto é realizado, primeiramente, pela análise de relações e atributos externos que devem ser apreendidos de modo imediato, direto, sensorial empírico com a finalidade de classificação. Nesse modo de conhecimento o aluno forma o conceito empírico. Davydov reconhece a contribuição do conhecimento empírico que possibilita ações mentais de sistematização, classificação e a hierarquização de objetos. A abstração resultante desse modo de pensamento permite compreender o objeto a partir de recursos sensoriais, externos e aparentes. De acordo com Davydov, essa forma de conhecimento configura o ensino como transmissão de conhecimentos, com foco na apropriação dos resultados da ciência, divorciado do seu processo criativo e investigativo, impossibilitando aos alunos entender os conceitos na totalidade das suas relações. O conhecimento empírico embora seja reconhecido as ações mentais que promove, elas devem ser apenas o degrau inicial para a formação do conhecimento teórico (FREITAS, 2016).

O conhecimento teórico, se ampara na lógica dialética e se orienta nas transformações do objeto, em seus diferentes aspectos, permite estabelecer a relação geral, o núcleo conceitual do objeto na sua universalidade, na sua relação essencial e, logo, identificar essa relação em outras relações particulares. Formar o pensamento teórico

constrói um processo cognitivo que revela a essência, a origem e desenvolvimento do objeto do conhecimento com a finalidade de tomar posse do conceito. A elaboração do pensamento teórico envolve abstração, generalização e formação de conceitos, ou seja, enquanto forma conceitos científicos, o aluno incorpora as ações mentais, capacidades e procedimentos lógicos ligados a esses conceitos e vice-versa. Essa compreensão ocorre por meio de tarefas de estudo, a partir de um problema, de questionamentos, utiliza-se procedimentos particulares até alcançar um procedimento geral de solução da tarefa ou do problema. A ápice desse processo, de abstração e generalização, é a formação de conceitos. Aprender um conteúdo significa encaminhar o aluno de modo a adquirir métodos e estratégias cognitivas gerais inseparáveis deste conteúdo, converter em procedimentos mentais para analisar e resolver problemas e situações concretas na vida prática. (LIBÂNEO, 2016).

De acordo com Libâneo (2016), o processo de educação e ensino caracteriza pela organização de atividade de ensino pelo professor, na qual, dirige-se os alunos para atividades que possibilite a generalização do conteúdo e a formação de conceito. A atividade de estudo é um dos principais tipos de atividade humana, é um meio pelo que os alunos desenvolvem a atividade intelectual. A atividade de ensino consiste na organização da atividade de estudo de modo que os alunos apropriem de conhecimentos teóricos. O elemento central da atividade de estudo é a tarefa de estudo, Davydov apropria da teoria da atividade de Leontiev para delinear sua estrutura, ela envolve: necessidades, motivos, tarefas, ações e operações. Também indica as ações de estudo a serem planejadas pelo professor que formam o cerne do desenvolvimento metodológico do plano de ensino de uma disciplina.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização de estudos com base na teoria histórico-cultural e na teoria do ensino desenvolvimental voltados para a Geografia, especialmente para o estágio docente ainda é um campo aberto. A didática da Geografia, ao se fundamentar nessa teoria, precisa ter domínio amplo dessa ciência e de seus princípios teóricos mais gerais. A abordagem apresentada aponta desafios e potencialidades no estágio de formação de professores de Geografia, constitui planejar, arquitetar, uma formação no estágio que articula o encontro entre conhecimento disciplinar, com fundamentado na Geografia e conhecimento pedagógico fundamentado na Psicologia Histórico Cultural.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, Lana de Souza. *O ensino de Geografia na escola*. Campinas: Papyrus, 2012.
- CAVALCANTI, Lana de Souza. *Geografia e práticas de ensino*. Goiânia: Alternativa, 2005.

'CNE. Resolução CNE-CP nº 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. Brasília: CNE, 2002.

CNE. Resolução CNE-CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília: CNE, 2002.

DAVÍDOV, Vasili. *La Enseñanza Escolar y el Desarrollo Psíquico*: Investigación psicológica teórica y experimental. Tradução del russo por Marta Shuare. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

FREITAS, Raquel A. M. M. Formação de conceitos na aprendizagem escolar e atividade de estudo como forma básica para a organização do ensino. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 388-418, maio/ago. 2016. Link para acesso: file:///C:/Users/User/Downloads/5392-16277-1-PB.pdf.

LIBÂNEO, J. C. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ALVES, N. (org.). *Temas de pedagogia*: diálogos entre currículo e didática. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, J. C. A persistente dissociação entre o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar na formação de professores: problemas e perspectivas”, in: *Reunião Anual da Anped*, Anais, 2012 a.

LIBÂNEO, José C. A teoria do ensino para o desenvolvimento humano e o planejamento de ensino. *Educativa*, Goiânia, v. 19, n. 2, p. 353-387, maio/ago. 2016. Link para acesso: <http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/view/5391/2954>.

LIBÂNEO, José C. Finalidades educativas escolares, diversidade sociocultural e didática: abordagem das práticas socioculturais na atividade de ensino e aprendizagem. Texto de comunicação para o XVI *Encuentro de Geógrafos de América Latina* (EGAL) La Paz (Bolívia), 2017.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES Roberto Valdés (Orgs.). *Ensino Desenvolvemental*: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos. 3ª ed. Uberlândia: EDUFU: 2017.

VIGOTSKI, L. S. Gênese e estudo experimental da formação de conceitos. In: VYGOTSKY L. S. *Pensamento e linguagem* (Cap. 5). Edição eletrônica: Ed RidendoCastigat Mores. Link para acesso: <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/vigo.pdf>

NORMAS DE PUBLICAÇÃO

Os trabalhos a serem apresentados no Fórum NEPEG de Formação de Professores de Geografia deverão ser inscritos somente na modalidade de Trabalho Completo, os quais serão discutidos na forma de Grupo de Trabalho (GT). Tais trabalhos deverão contemplar pesquisas e estudos referentes a um dos eixos temáticos:

- 1 – Linguagens para o ensino de Geografia
- 2 – Formação de professores de Geografia
- 3 – Temas e conteúdos no ensino de Geografia
- 4 – Currículo, políticas e programas para o ensino de Geografia
- 5 – Fundamentos teóricos e o ensino de Geografia

São critérios para avaliação dos trabalhos inscritos: apenas um trabalho como autor principal, dois trabalhos como coautores e pagamento de inscrição de pelo menos um autor. O Trabalho Completo deverá ter a seguinte estrutura: título, autores, resumo, palavras-chave, introdução, metodologia, resultados e discussão e referências.

O Trabalho Completo deve ter, no mínimo, oito e, no máximo, dez laudas, incluindo texto, tabelas e/ou figuras. O resumo deve ter no máximo 250 (duzentos e cinquenta palavras), contendo informações gerais sobre o trabalho, como objetivos, metodologia e resultados. Este deve ser apresentado em parágrafo único.

O texto deve apresentar a seguinte formatação: tamanho A4, margens superior e inferior com 2,5cm, direita e esquerda com 3 cm; digitado em editor de texto *Microsoft Office Word* (.doc) 97 ou versões posteriores, em fonte *Times New Roman*, tamanho 12; título, em negrito, maiúsculo e centralizado, tamanho 12, espaçamento entre linhas de 1,5 cm; o cabeçalho deve conter o título centralizado, tamanho 12, espaçamento simples em caixa alta e em negrito. Na segunda linha, à direita, em espaço simples, o(s) nome(s) do(s) autor(es) (máximo um autor e dois coautores por trabalho); informações referentes à(s) instituição(ões) a que pertence(m), bem como o(s) correio(s) eletrônico(s). As referências devem listar apenas as obras citadas no texto, de acordo com as normas da ABNT.

SOBRE O LIVRO

Formato: 21X29,7cm

Tipologia: Arial

Papel de Miolo: Off-Set 75g

Papel de Capa: Cartão Supremo

Número de Páginas: 646

Tiragem:

Impressão:

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS



C&A ALFA COMUNICAÇÃO

Av. Frei Nazareno Confalone – Qd. 27 – Lt. 22 – Setor Goiânia II

Fone: (62) 3205-3595 – Goiânia GO – CEP 74663-280

editoraalfacomunicacao@gmail.com

REALIZAÇÃO



APOIO

