



3º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Práticas Educativas em Ensino de Geografia:
(re)criando os documentos curriculares

ANAIS DO III ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA: Práticas Educativas em Ensino de Geografia (re) criando os documentos curriculares
16 e 17 de agosto de 2013

Realização



Centro Acadêmico
de Geografia e Ciências da Terra



Apoio



Associação dos Geógrafos Brasileiros – Sessão Campinas
Centro Acadêmico de Geografia e Ciências da Terra

**ANAIS DO III ENCONTRO REGIONAL DE
ENSINO DE GEOGRAFIA: Práticas
Educativas em Ensino de Geografia (re)
criando os documentos curriculares
16 e 17 de agosto de 2013**

Realização:

AGB - Associação dos Geógrafos Brasileiros – Sessão Campinas
CACT - Centro Acadêmico de Geografia e Ciências da Terra
IG - Instituto de Geociências
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
PIBID-Unicamp (Subprojeto Geografia)

Apoio:

FAEPEX - Fundo de Apoio ao Ensino, à Pesquisa e à Extensão da
Universidade Estadual de Campinas.

Instituto de Geociências/Unicamp

Campinas, 2013

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA
BIBLIOTECA DO INSTITUTO DE GEOCIÊNCIAS DA UNICAMP

En17a Encontro Regional de Ensino de Geografia (3.: 2013 : Campinas, São Paulo)
Anais do III Encontro Regional de Ensino de Geografia : Práticas educativas em ensino de Geografia (re)criando os documentos curriculares - 16 e 17 de agosto de 2013 / Associação dos Geógrafos do Brasil - Sessão Campinas; Centro Acadêmico de Geografia e Ciências da Terra. -- Campinas,SP.: Centro Acadêmico de Geografia e Ciências da Terra/IG/UNICAMP, 2013. 238p.

1. Geografia. 2. Práticas educativas. 3. Geografia – Estudo e Ensino. I. Associação dos Geógrafos do Brasil - Sessão Campinas. II. Centro Acadêmico de Geografia e Ciências da Terra. III. Título.

ISBN: 978-85-85369-11-8 (e-book)

Índice para catálogo sistemático:

1- Geografia	910
2- Práticas educativas	371.3
3- Geografia – Estudo e ensino	910.7

Universidade Estadual de Campinas

José Tadeu Jorge
Reitor

Luís Alberto Magna
Pró-Reitor de Graduação

Alvaro Penteadó Crósta
Coordenador Geral

Instituto de Geociências

Roberto Perez Xavier
Diretor

Lindon Fonseca Matias
Diretor Associado

Wanilson Luiz Silva
Coordenador de Graduação

Rafael Straforini
Coordenador Adjunto de Graduação

Regina Célia de Oliveira
Chefe do Departamento de Geografia

Centro Acadêmico de Geografia e Ciências da Terra

Gestão: Por um CACT ativo!

Thiago Corrêa Zanini

Diogo Ronchi Negrão

Stéphanie Rodrigues Panutto

Éverton Vinícius Valezio

Luciano Pereira Duarte Silva

Valderson Salomão da Silva

Rafael Cesar Rigamonte

Comissão Organizadora

Coordenação Geral: Prof. Dr. Rafael Straforini

Organização

Cintia dos Santos Pereira da Silva
Débora Assumpção e Lima
Everton Vinícius Valezio
Fernanda Carolina S. de Almeida
Gabriel Brasil de Carvalho Pedro
Gabriela Fernandes Jordão
Giovanna Ermani
Gustavo Henrique B. Teramatsu
Lívia Cangiano Antipon
Lucas Ferraz Frauches Carvalho
Luciano Pereira Duarte Silva,
Maico Diego Machado
Rafael Rigamonte
Stéphanie Rodrigues Panutto
Vanessa Lessio Diniz

Monitores

Anderson Cordeiro Sabino
Carlos Espíndola Ramos Júnior
Douglas Abrahão Nogueira Souza
Eduardo Bernardo dos Santos
Frederico Zilioti Amorim
Gabriel Correa de Lima
Jessica Gomes de Jesus
Jonathas José Paghi Magalhães
Kédima Rodrigues de C. Perroti
Marcelo de Andrade Lima
Mariana Lima Loterio
Pedro Alexandre P. de Oliveira
Rafael de Sá
Talita de Cássia Dalmolin
Vasco Magano Marques da Costa
Victor Hugo Paiva de Oliveira

Concepção e Criação de Logotipo

Sheron Pires

Diagramação dos Anais

Maico Diego Machado

Comissão Científica do III Encontro Regional de Ensino em Geografia

Angélica Mara de Lima Dias (UFPB)
Bruno Muniz Figueiredo Costa (UFF)
Carina M. de A. Souza (Unicamp)
Cintia dos Santos P. da Silva (Unicamp)
Claudio Nascimento da Costa (UFPA)
Daniel Luiz Poio Roberti (UFF)
Danielle T. da Silva Cabral (UFAL)
Débora Assumpção e Lima (Unicamp)
Filipe Rafael Gracioli (Unesp-Rio Claro)
Francielle Bonfim Beraldi (UFMS)
Gabriel Brasil de C. Pedro (Unicamp)
Ínia Franco de Novaes (UFU)
Jorge Luiz Barcellos da Silva (Unifesp)
Juliana Cristina Bertoloto (UDESC-SC)
Katherine Cilae Benedict (UFF)
Lucas F. F. de Carvalho (Unicamp)

Maico Diego Machado (Unicamp)
Marisa T. Rosa Valladares (UFES)
Marisia M. Santiago Buitoni (PUC-SP)
Monique Marques de Faria (Unesp-RC)
Narjara Zimmermann (Unicamp)
Odiones de F. Borba (UNIEVA-GO)
Peter Rodrigo Trento (UFRRJ)
Rosemberg Ferracini (UFRRJ)
Silvia Fernanda Cantóia (UFFS)
Sonia Maria V. Castellar (USP-SP)
Thiara Vichiato Breda (Unicamp)
Valeria Cazetta (USP-SP)
Valeriê Cardoso Machado (IFPR)
Vanessa Lessio Diniz (Unicamp)
Viviane Lousada Cracel (Unicamp)

Programação		
	Sexta 16.08.2013	Sábado 17.08.2013
Manhã	Credenciamento/ 8h30 - 9h30	<p>Mesa Redonda/ 8h30 - 10h Metodologias ativas no ensino de geografia</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jerusa Vilhena de Moraes (Unifesp) - Márcia Cristina de Oliveira Mello (Unesp Ourinhos) - Viviane Lousada Cracel (Unicamp)
	<p>Conferência de Abertura/ 10h - Sonia Vanzella Castellar (FE-USP)</p>	<p>Mesa Redonda/ 10h30 - 12h30 As pesquisas no ensino de geografia: relação entre escola e universidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Antonio Carlos Pinheiro (UFPB) - Maurício Compiani (Unicamp)
Tarde	Oficinas Pedagógicas/ 14h - 18h	Apresentações de práticas educativas/ 14h - 17h
		Encerramento/ 17h - 17h30
Noite	<p>Mesa Redonda/ 19h - 22h Documentos Curriculares de geografia e as práticas docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> - Heronilda de Alcântara (E. E. Prof. Dr. Norberto de Souza Pinto, Campinas) - José Eustáquio de Sene (FE-USP) 	

SUMÁRIO

Apresentação	11
Oficinas Pedagógicas	14
ENSINO, ESPAÇO E PRÁTICAS CULTURAIS.....	15
A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E A GEOGRAFIA: PIOTR KROPOTKIN E ELISEÉ RECLUS COMO CRÍTICOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR	16
PRODUÇÃO DE JOGOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	17
A ÁFRICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR: ALGUMAS PROPOSIÇÕES.....	18
O IMPERIALISMO ANTES E DEPOIS DA INDEPENDÊNCIA DO HAITI COMO UMA DAS PRINCIPAIS CAUSAS DE SUBDESENVOLVIMENTO E DA POBREZA	19
“OUTRAS CARTOGRAFIAS”: UM PERCURSO DA CARTOGRAFIA TRADICIONAL À INOVADORA NO ENSINO ESCOLAR DE GEOGRAFIA.....	20
Práticas Educativas	21
Eixo 1: Tecnologias e ensino de Geografia	22
A UTILIZAÇÃO DO GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA EPISTÊMICO-DIDÁTICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA	23
O ENSINO DA GEOGRAFIA ATRAVÉS DO USO DE ÁUDIO LIVROS	30
UM <i>LAPTOP</i> POR ALUNO: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS NA UTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO <i>SCRATCH</i> NO ESTUDO DAS DINÂMICAS DA NATUREZA.	38
ENSINO DE GEOGRAFIA E NOVAS TECNOLOGIAS: MICROSOFT WORD® APLICADO À ATIVIDADE DOCENTE	45
PRÁTICA DE ENSINO “GLOBALIZAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL”, VIVER SEM FRONTEIRAS, COMO INSTRUMENTO DE DESPERTAR NOVOS OLHARES SOBRE O MUNDO.....	53
VÍDEOS TUTORIAIS ONLINE PARA DIFUSÃO DA UTILIZAÇÃO DE GEOIDEIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA	59
Eixo 2: Recursos didáticos no ensino de Geografia	67

A FOTOGRAFIA COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DO CONCEITO DE PAISAGEM. ENSINO FUNDAMENTAL II (ANOS FINAIS)	68
O LÚDICO E O DIALÓGICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	75
CULTURAS DE ESCRITA NO ENSINO DE GEOGRAFIA.....	81
Eixo 3: Questões teórico-metodológicas no ensino de Geografia	88
ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA: A QUESTÃO DA REPROVAÇÃO ESCOLAR ..	89
EXPERIÊNCIA VIVIDA: SALA VERDE E ESCOLA PÚBLICA	96
METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E O INTERESSE DOS ALUNOS PELAS AULAS.....	103
PLANEJAMENTO DE ENSINO EM GEOGRAFIA: UM ENFOQUE NO MOMENTO DA PROBLEMATIZAÇÃO	109
FORMAÇÃO CIDADÃ: PRÁTICA EDUCACIONAL PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL ..	117
SUBSTITUIÇÃO: HORA DE IR PRA QUADRA OU PRA SALA?	125
Eixo 4: Cartografia escolar	130
O ENSINO DO MAPA NO SÉCULO XXI: UMA REFLEXÃO SOBRE POSSÍVEIS PRÁTICAS EDUCATIVAS	131
VISUALIZAÇÃO CARTOGRÁFICA ALIADA AO ENSINO: A PRODUÇÃO DO ATLAS MUNICIPAL ESCOLAR DE OURINHOS-SP EM VERSÃO DIGITAL	138
EXPERIÊNCIAS COM O USO DA CARTOGRAFIA DA AÇÃO SOCIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA	145
REPRESENTAÇÃO DO RELEVO: A MAQUETE COMO RECURSO DIDÁTICO	153
OFICINAS GEOGRÁFICAS: CONFECÇÃO DE MAQUETES CARTOGRÁFICAS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO	161
Eixo 5: Estágio supervisionado e PIBID.....	169
PROPOSIÇÕES FORMATIVAS DO PIBID NO PROJETO DE GEOGRAFIA DA UEPG	170
PROPOSTA DE TRABALHO COM PESQUISA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	178

APRENDENDO E ENSINANDO A GEOGRAFIA ATRAVÉS DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O EXEMPLO DO PIBID NA ESCOLA ANÍBAL DE FREITAS, CAMPINAS/SÃO PAULO.....	184
O PAPEL DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA	191
UMA PRÁTICA DE ENSINO, DUAS ESCOLAS: A NARRATIVA DE UMA EXPERIÊNCIA “POUCO CONVENCIONAL” EM DUAS ESCOLAS DO RIO DE JANEIRO.....	199
Eixo 6: Identidade, cultura e ensino de Geografia	206
“HISTÓRIAS DE QUEM FEZ A HISTÓRIA E USOU O ESPAÇO DA ANNA CALVO”	207
LITERATURA E ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA OBRA LITERÁRIA “SUOR” COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO	215
NOVA GEOGRAFIA CULTURAL E DOCUMENTÁRIO BRASILEIRO: UMA ASSOCIAÇÃO PARA PRÁTICAS DE DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA PAISAGEM.....	223
ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A POPULAÇÃO E A COMPOSIÇÃO ÉTNICO-RACIAL DO BRASIL.....	231

Apresentação

Após doze anos de interrupção tenho a satisfação de apresentar o resultado da realização do III Encontro Regional de Ensino de Geografia junto a Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB) – Seção Campinas, ao Centro Acadêmico dos Estudantes de Geografia da UNICAMP e ao Instituto de Geociências, por meio de seu Departamento de Geografia.

As duas primeiras edições do evento foram realizadas nos anos de 2000 e 2001, neste último em que também foi criado o Departamento de Geografia da UNICAMP no contexto da recém implementação do curso de Ciências da Terra no Instituto de Geociências (1999), com habilitação em Geografia ou Geologia. Ao longo desse tempo (2001-2013), o curso de Ciências da Terra passou por algumas mudanças, dentre as mais significativas a separação curricular dos cursos de Geografia e Geologia, com entradas separadas a partir do ano de 2012. Nesse período, o Departamento de Geografia da UNICAMP, embora novo, tem-se destacado na comunidade geográfica nacional como um dos mais importantes centros de ensino e pesquisa de geografia, tendo seu programa de pós-graduação (cursos de mestrado e doutorado) recebido nota 5 (cinco) nas duas últimas avaliações realizadas pela CAPES. No entanto, as pesquisas e as atividades de extensão relacionadas à Geografia Escolar / Ensino de Geografia não tiveram destaque ou não receberam a atenção devida, consequência direta do perfil de seu quadro de professores que atuam em outras frentes/linhas de pesquisas, tanto na Geografia Humana quanto na Geografia Física.

Esse quadro começou a mudar a partir de 2012/1 com a implementação de seu novo currículo de licenciatura, instituindo entrada específica para curso de licenciatura no turno diurno e reformulando o currículo do turno noturno. Também foi realizado em 2012 o primeiro concurso de efetivação de professor a ser lotado no

próprio Departamento de Geografia para atuar na área de Ensino de Geografia, o qual teve a honra de ter sido aprovado.

Esse quadro institucional recente vem produzindo maior interesse pela temática educacional como possibilidade de pesquisas e extensão nos níveis de graduação e pós-graduação dentro do Departamento de Geografia, bem como por parte dos professores de Geografia das redes públicas de ensino municipal e estadual, via Grupo de Trabalho da AGB-Campinas, que tem procurado a Universidade Estadual de Campinas como uma possibilidade de formação continuada.

A questão norteadora que fundamentou a concepção e organização do III Encontro Regional de Ensino de Geografia foi: *“Como as políticas curriculares implementadas nos três níveis de governo tem impactado as práticas curriculares dos docentes de geografia?”*

Os debates em torno do currículo escolar no Brasil ressurgiram com força em todas as comunidades disciplinares em virtude das políticas educacionais iniciadas na década de 90, com destaque para as políticas de currículo a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)¹. Partimos do princípio que tais críticas foram fundamentais num espaço-tempo de produção das políticas curriculares dos anos 90 do século XX, cujo objetivo era marcar oposição ao modelo político neoliberal, então vigente. Também consideramos que tais críticas ainda sejam importantes contribuições para a compreensão das atuais políticas educacionais e curriculares. No entanto, somente por elas não poderemos compreender os múltiplos sentidos que as políticas curriculares vêm assumindo a partir da década de 2010, quando novos documentos curriculares também vêm sendo produzidos em outras esferas de poder, a exemplos dos documentos curriculares estaduais e municipais, articulando interesses convergentes e divergentes em diferentes escalas, isto é, do nacional, regional ao local. Também acreditamos que por mais que os documentos curriculares

¹ A primeira edição dos PCN para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental (1º e 2º ciclos) é de 1997. No ano seguinte, em 1998, foram publicados os PCN referentes às quatro últimas series do Ensino Fundamental (3º e 4º ciclos). Na sequência, em 1999, foram publicados os PCN do Ensino Médio, este último sob responsabilidade da Secretaria de Ensino Médio, do Ministério de Educação e do Desporto.

sejam gestados pelo poder público, eles nunca são apropriados nas escolas na sua íntegra e na sua forma pura, mas reinterpretados na escala do cotidiano escolar, conforme as histórias, os propósitos individuais e coletivos e os mais diversos interesses dos atores do sistema educacional. A partir desses princípios a comissão organizadora do Evento elencou como objetivos:

- refletir sobre os impactos que as políticas curriculares vem produzindo nas práticas pedagógicas do ensino de geografia na Educação Básica da Região Metropolitana de Campinas;

- elucidar e refletir sobre propostas curriculares alternativas e mesmo insurgentes desenvolvidas nas práticas cotidianas do ensino de Geografia dos sujeitos praticantes escolares;

- fomentar a formação continuada dos professores das redes públicas de ensino (Municipal e Estadual), aproximando as atividades escolares às acadêmicas desenvolvidas na UNICAMP;

- fomentar o interesse por parte dos alunos de graduação em Geografia (Licenciatura e Bacharelado) e da Pós-graduação da UNICAMP para o desenvolvimento de pesquisas sobre Geografia Escolar, e promoção de integração com as escolas públicas.

Prof. Rafael Straforini
Coordenador Geral do III Encontro Regional de Ensino de Geografia



3º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Práticas Educativas em Ensino de Geografia:
(re)criando os documentos curriculares

Oficinas Pedagógicas

ENSINO, ESPAÇO E PRÁTICAS CULTURAIS

com Jefferson Rodrigues de Oliveira

O objetivo desta oficina será de introduzir aos docentes da área de geografia a inteligibilidade do estudo da religião. Está como fenômeno cultural ocorre espacialmente tornando-se objeto de estudo à geografia, principalmente nos estudos voltados para a Geografia Cultural pós-1970. Desta maneira, durante a oficina abordaremos a parte teórica dos estudos geográficos da religião tomando por base duas categorias de análise o Sagrado e o Profano para que posteriormente, a partir de exemplos possamos verificar a teoria na prática.

Referências

- [1] Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Espaço e Cultura – NEPEC/UERJ
 - [2] Revista Espaço e Cultura
 - [3] CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (2005) A Geografia Cultural no Brasil. Revista da ANPEGE, n. 2, 2005.
 - [4] OLIVEIRA, J. R. (2011) Representações e práticas religiosas da Renovação Carismática Católica em Cachoeira Paulista: o exemplo da Canção Nova. Espaço e Cultura, UERJ, n. 30, jul/dez 2011, pp. 36-54.
-

A EDUCAÇÃO LIBERTÁRIA E A GEOGRAFIA: PIOTR KROPOTKIN E ELISEÉ RECLUS COMO CRÍTICOS DA GEOGRAFIA ESCOLAR

com Amir El Hakim de Paula

Temos como objetivo discutir de que forma dois importantes geógrafos e anarquistas (Kropotkin e Reclus) compreendiam a Geografia Escolar ministrada no final do século XIX, período marcado pela presença de um forte nacionalismo, bem como pela submissão das chamadas “raças inferiores”. Para tal êxito demonstraremos como um ensino mais humanista influenciado pelos dois pensadores anarquistas e presente, principalmente, nas escolas operárias do início do século XX, contrapunha-se à Geografia ministrada em grande parte das escolas desse período. Entre essas propostas, temos o chamado estudo do meio, prática muito comum no ensino de Geografia dessas escolas e grandemente influenciada pelas propostas de Eliseé Reclus. Esperamos que a oficina possibilite aos participantes um maior conhecimento de autores ainda pouco comentados no ambiente acadêmico, muito embora as suas obras (no caso de Reclus, mais de 25 mil páginas sobre Geografia) tivessem grande importância naquele momento.

Referências

- [1] KROPOTKIN, P.; RECLUS, E. Escritos sobre educação e geografia. São Paulo: Biblioteca Terra Livre, 2011.
 - [2] Boletim da Escola Moderna
 - [3] RECLUS, E. A Evolução, a revolução e o ideal anarquista. São Paulo: Editora Imaginário, 2002.
-

PRODUÇÃO DE JOGOS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

com Thiara Vichiato Breda

O objetivo da oficina é apresentar e construir alguns jogos que permitam trabalhar noções cartográficas e conteúdos da Geografia Escolar. Pretende-se também orientar os educadores quanto a aplicação destes materiais, uma vez que esta dinâmica rompe com a rotina habitual na sala de aula. Estes materiais incluem: quebra-cabeças, jogo da memória, jogo de tabuleiro e duas diferentes versões de dominós, disponíveis para download.

Referências

- [1] ALMEIDA & PASSINI, E. Y. **O espaço geográfico: ensino e representação**. São Paulo: Editora Contexto, 1991.
- [2] ALMEIDA, P. N. de. **Educação Lúdica: técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo: Editora Loyola, 2000. 295p.
- [3] BREDAS, T. V. **O olhar espacial e geográfico na leitura e percepção da paisagem municipal : contribuições das representações cartográficas e do trabalho de campo no estudo do lugar**. Ourinhos 2010, Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Geografia (Trabalho de Conclusão de Curso).
- [4] CHATEAU, J. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus Editorial, 1987, 139 p.
- [5] ROMANO, S. M. M. Alfabetização cartográfica: a construção do conceito de visão vertical e a formação de professores. In: CASTELLAR, S. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Editora Contexto, 2006, 157-166p.
- [6] SILVA, L. G. Jogos e situações-problema na construção das noções de lateridade, referências e localização espacial. In: CASTELLAR, S. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Editora Contexto, 2006.
-

A ÁFRICA NA GEOGRAFIA ESCOLAR: ALGUMAS PROPOSIÇÕES

com Rosemberg Ferracini

Com base na “perspectiva africanista interna”, apresentaremos algumas possibilidades de abordagens da África na Geografia escolar e acadêmica no processo de ensino e aprendizagem. Os objetivos da oficina são: apresentar a importância do povo egípcio como berço da humanidade; discorrer a respeito dos reinos, dinastias e demais impérios na África antes da chegada dos europeus, e como esses estavam distribuídos no território africano; exercitar via os textos a respeito da roedura causada pela Geografia do escravismo baseada na escravidão do braço africano para as Américas e o papel que teve a ciência geográfica na partilha da África, bem como da organização e luta dos povos africanos baseado na perspectiva africana, concluindo com o posicionamento geopolítico regional do continente no cenário mundial atual.

Referências

- [1] FERRACINI, R. Dialogando Geografia Acadêmica e Escolar: o caso do Continente Africano. Geotextos (Online), v. 02, p. 165-182, 2012.
- [2] FERRACINI, R. A África nos livros didáticos de geografia de 1890 a 2003. Revista Geografia e Pesquisa Unesp, Ourinhos, v. 4, n. 2, p. 69-92, 2010.
- [3] KI-ZERBO, Joseph. Introdução Geral. História Geral da África I: metodologia e pré-história da África. Vol. I. Trad. Beatriz Turquetti et al. Revisão técnica de Fernando A. Albuquerque Mourão. São Paulo: Ática; Paris: Unesco, 1982. p. 21-42.
- [4] MONIÉ, Frédéric. A inserção da África Subsaariana no “Sistema-Mundo”: permanências e rupturas. In: SANTOS, Renato Emerson dos (org.). Diversidade, espaço e relações sociais: o negro na Geografia do Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 175-199.
-

O IMPERIALISMO ANTES E DEPOIS DA INDEPENDÊNCIA DO HAITI COMO UMA DAS PRINCIPAIS CAUSAS DE SUBDESENVOLVIMENTO E DA POBREZA

com Ismane Desrosiers

O objetivo desta oficina será introduzir aos docentes da área de geografia e de toda a comunidade do Instituto de Geociências como o imperialismo atingiu o Haiti desde a época colonial até os dias atuais, tornando-se uma das principais causas do subdesenvolvimento e da pobreza do país.

Referências

- [1] CASTOR, Suzy. L'Occupation Americaine d'Haiti 1915-1934. Port-au-Prince, 1987.
 - [2] CHOMSKY, Noam. "Os dilemas da dominação". In: Borón, Atilio (org.) Nova hegemonia mundial. Alternativas de mudança e movimentos sociais. São Paulo/Buenos Aires: 2004.
 - [3] HARVEY, David. O novo imperialismo. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
 - [4] JEAN-PIERRE, Jean Reynold. La révolution dans Saint-Domingue : un combat pour l'égalité : (1791-1793, lutte anti-esclavagiste).
-

“OUTRAS CARTOGRAFIAS”: UM PERCURSO DA CARTOGRAFIA TRADICIONAL À INOVADORA NO ENSINO ESCOLAR DE GEOGRAFIA

com Ederson Costa Briguenti

Esta oficina tem por objetivo buscar embasamento teórico e aprofundamento dos conceitos cartográficos necessários na construção do conhecimento escolar no ensino de Geografia, com destaque para vivências do contexto sócio-histórico e práticas inovadoras em mapeamentos participativos. Os conteúdos a serem abordados incluem: breve história da cartografia; cartografia social, etnomapeamento, MAP (mapeamento ambiental participativo); cartografia de base e temática; cartografia escolar.

Referências

- [1] ACSELRAD, Henri. (Org.) Cartografias sociais e território. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008. 168 p. (Coleção Território, Ambiente e Conflitos sociais; n. 1).
- [2] BRIGUENTI, E. C.; SANTOS, P. N.; FRAILE, O. O; HORNINK, G. G.; VII ENPEC – Encontro Nacional de Pesquisa em Educação de Ciências, (08/11/2009 a 13/11/2009), Florianópolis, SC, Brasil.”Trabalho de campo e caso simulado CTSA: Os muros da cidade. Atividade para pesquisa do professor no projeto Anhumas na Escola”.
- [3] MARTINELLI, Marcello. Mapas Da Geografia E Cartografia Tematica. São Paulo: Contexto. 2003.



3º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Práticas Educativas em Ensino de Geografia:
(re)criando os documentos curriculares

Práticas Educativas



3º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Práticas Educativas em Ensino de Geografia:
(re)criando os documentos curriculares

Eixo 1: Tecnologias e ensino de Geografia

A UTILIZAÇÃO DO GOOGLE EARTH COMO FERRAMENTA EPISTÊMICO-DIDÁTICA NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA

Thiago Souza Vale²

Thiago.souza.vale@gmail.com

Resumo. A popularização e divulgação de técnicas de sensoriamento remoto, como as imagens de satélites, possibilitaram a geografia uma nova forma de análise e investigação da paisagem em diversas escalas e temporalidades. Este trabalho pretende explorar as potencialidades existentes nas imagens geradas por sensores remotos acoplados em satélites orbitais, aplicado ao ensino e aprendizagem da geografia. A unidade geográfica de análise deste experimento é o espaço europeu e seus aspectos geográficos, cujas imagens foram retiradas do Google Earth, o que possibilitou a interpretação dos elementos chave da paisagem, pelos alunos da 8ª série, da Escola Estadual Caetano de Campos. Nessa perspectiva foi observado e constatado que as imagens de satélites possibilitaram aos discentes, uma melhora substancial no entendimento de conceitos geográficos e das transformações no arranjo e na configuração espacial.

Palavras-chave: Imagens de satélite, Google Earth e Ensino de Geografia.

1. Introdução

As novas tecnologias influenciam cada vez mais no processo de ensino aprendizagem da geografia escolar e mudaram efetivamente a maneira de como a sociedade lida cotidianamente com duas importantes categorias do pensamento humano: espaço e tempo. Perrenoud (2000) reforça que a escola não pode ignorar o que se passa no mundo, assim as mudanças tecnológicas apresentam novos métodos que facilitam a possibilidade de se empregar softwares para estabelecer e compreender como esses recursos didáticos podem ser inseridos no ensino de Geografia. Segundo Gonzales (2006) conceitos abstratos da Geografia, poder ser tratados e manipulados através da tecnologia, facilitando a aprendizagem afetiva e autônoma. Conforme Harvey (2012), o advento de novas tecnologias nos EUA e Japão, a partir da década de 70, possibilitaram transformações culturais e recriaram mudanças no paradigma de viver e no comportamento social, exigindo novas competências e habilidades a serem ensinadas nas unidades escolares, para aprimorar a formação dos educandos perante a complexidade do mundo globalizado. Sendo assim o computador se torna um importante instrumento pedagógico, para que os alunos possam se instrumentalizar para a compreensão dos diversos

² Mestrando em Geografia pela PUC-SP e Bolsista da SEE-SP.

fenômenos presentes na globalização. No Brasil a Lei nº 9.394/96 de diretrizes e bases da educação nacional, conforme os artigos 32º e 36º estabelecem entre vários aspectos, a tecnologia como uma ferramenta epistêmico-didática. O avanço tecnológico proporciona novos desafios aos educadores a partir de atualizações contínuas, novas metodologias e novos recursos didáticos. Assim é extremamente importante o desenvolvimento de uma educação emancipadora e cidadã, focada no melhoramento de competências e habilidades essenciais para a vida estruturada pelas TICs. Nessa perspectiva a Geografia e as novas tecnologias representam novas formas de se estudar e abordar o objeto de estudo da geografia escolar: o espaço geográfico, e suas diferentes relações entre a sociedade e a natureza, resultando na produção do espaço com especificidades na distribuição, organização, localização, extensão, distância e escala dos objetos e fenômenos geográficos formando novos arranjos e configurações na paisagem geográfica. Para Fonseca (2010) a geografia escolar amálgamada com as TICs permitem a construção de conhecimentos associados a fatos e fenômenos espaciais interligados por relações de causa e efeito em diversas escalaridades, colocando o educando em contato cotidianamente com recursos computacionais e informacionais associados ao raciocínio geográfico possuindo um papel relevante na formação do pensamento crítico e na transmissão de valores que podem sustentar atitudes socialmente ativas, contribuindo, assim para a formação de cidadãos responsáveis. Atualmente alguns softwares como Google Earth que disponibilizam imagens de satélites são utilizados em sala de aula representando um grande avanço metodológico e estimulador para os docentes e educandos nas unidades escolares. Para Lévy (1993) essas novas técnicas possibilitam um aprendizado facilitador, investigativo e crítico. Outro importante elemento a ser destacada, parte do princípio que o uso de novas tecnologias não podem ser entendidas e utilizadas como um fim, mas um meio para o desenvolvimento teórico e metodológico da prática docente. Por isso para Fonseca (2010) nenhuma tecnologia tem capacidade de substituir o professor como mediador do processo de construção do conhecimento.

2. O Google Earth como ferramenta epistêmico-didática no ensino e aprendizagem de Geografia.

Segundo a empresa estadunidense Google, o software Google Earth, é um programa mantido e desenvolvido pelo Google que permite a visualização de imagens reais capturadas por diferentes satélites de praticamente qualquer lugar do mundo. Para Pillar (2006), O Google Earth é um aplicativo que oferece ao usuário um globo virtual composto por imagens de satélite ou aéreas de todo o planeta.

Trata-se de uma ferramenta útil, divertida, fascinante e repleta de recursos. Para Cox (2008), softwares comerciais como o Google Earth, são programas com objetivos mais práticos do que softwares educacionais, ou seja, para desenvolver tarefas básicas do cotidiano como editar um texto, preencher uma planilha de cálculo e armazenar, pesquisar e classificar dados. Notoriamente a difusão de imagens de satélites na internet impulsionou o uso cotidiano por milhões de pessoas. Panizza e Fonseca (2011), afirmam que o Google Earth revolucionou nossa maneira de observar as paisagens, além de familiarizar o usuário às imagens de satélites. Cada vez mais a difusão de mapas e imagens de satélites por sites e programas como Google Earth, Google Maps e Yahoo Maps permitem a sociedade serem construtoras de suas cartografias, e superar a visão que a população se utiliza de mapas e imagens de satélites como simples consumidores. Nessa ferramenta, o voo de pássaro possibilita com alguns comandos ver paisagens do mundo inteiro. De acordo com Fonseca (2010), assim como o Google Maps, o Google Earth possui a importante ferramenta representada pelo zoom, facilitando os educandos em trabalhar com diversas escalas e em diferentes níveis de detalhamento. Recentemente, as imagens de alta resolução espacial foram integradas nesse imenso mosaico, possibilitando observações mais detalhadas. Na ausência de recursos financeiros para adquirir fotografias aéreas ou imagens de satélites, podemos trabalhar com as existentes no Google Earth. O Google Earth oferece diversas possibilidades de metodologias aplicadas ao ensino e aprendizagem na geografia escolar. Esta ferramenta pode auxiliar nos e estudos e investigação da morfologia e fisionomia espacial, ou seja, a paisagem. A partir de mosaicos engendrados em diversas escalaridades e temporalidades, as técnicas de sensoriamento remoto (principalmente as imagens de satélite) permitem ao discente e aos docentes, estudos comparativos entre diversas paisagens e a obtenção de informações geográficas culturais e naturais, identificando e estabelecendo noções cognitivas inerentes e intrínsecas ao raciocínio geográfico, como as noções de ordem, proporção, quantidade, seleção e diferenciação entre os objetos geográficos, como cursos de rios, as variações do relevo terrestre e submarino, a atmosfera, os ecossistemas, as massas oceânicas, zonas industriais, infra estrutura urbana, concentração de serviços, centro históricos, zonas agrícolas.

Nessa perspectiva para Bonini (2009), “o objetivo do Google Earth é um recurso que se integrará no desenvolvimento curricular das escolas, com uma orientação pedagógica voltada para a possibilidade dos professores se tornarem mediadores do processo de ensino e aprendizado e também possibilitar aos alunos uma postura de aprendizes pensadores, investigadores e solucionadores de problemas, diante dos conteúdos apresentados”. Dessa maneira as imagens de satélites introduzidas no Google Earth, auxiliam os docentes a compreender os fenômenos geográficos dialeticamente em sua totalidade, orientando o processo de ensino e aprendizagem na geografia escolar para um olhar multiescalar e temporal, facilitando o entendimento da coexistência e da sucessão espacial. Assim a Geografia e as Imagens de satélites podem e devem contribuir para a compreensão da dimensão

espacial, através da organização do arranjo econômico, social, natural e cultural. Essas instâncias materiais e imateriais produzidas o espaço geográfico e ganham sentido, quando analisadas e amalgamadas, sendo que as técnicas de sensoriamento remoto presentes no Google Earth permitem aos estudantes e professores refletir a realidade geográfica.

3. Os estudos do espaço europeu com o auxílio do Google Earth.

O conteúdo escolhido para a realização deste experimento foi o estudo do espaço europeu. Os temas foram escolhidos de acordo com a proposta curricular do estado de São Paulo para a 8ª série ou 9º ano do II ciclo do ensino fundamental da Escola Estadual Caetano de Campos. O tema cartografia, não é um conteúdo programático previsto para 9º ano, porém foi inserido como fundamento básico e pré-requisito para a operacionalização dos conceitos associados ao sensoriamento remoto. Devido esta pesquisa estar trabalhando com as imagens de satélite do mosaico inserido no Google Earth, utilizamos a paisagem como categoria de operacionalização do pensamento geográfico, com os alunos da 8ª série C da Escola Estadual Caetano de Campos, para que estes educandos experimentem e operacionalizem formas diferentes de investigar a paisagem. Assim participaram desta pesquisa em torno de 30 alunos, que conforme as prerrogativas dos PCNs, demonstraram estar aptos a realizar sistematizações, deduções e relações entre os fenômenos geográficos. Os objetivos gerais desses procedimentos metodológicos estão associados ao papel do computador, através do software Google Earth, como recurso mediático no processo de ensino aprendizagem em geografia. Outros objetivos importantes se destacam como o: uso de novas tecnologias como procedimentos metodológicos; incentivar a criatividade e a motivação dos educandos; ampliar o potencial de compreensão dos fenômenos geográficos em diversas escalas; aquilatar a cooperação entre os alunos no processo de aprendizagem; verificar as vantagens e desvantagens do uso do Google Earth como recurso didático aplicado a geografia e criar novos ambientes de aprendizagem que possibilite novas abordagens dos conteúdos geográficos.

Os experimentos foram aplicados no 1º semestre de 2013, e foram organizados em duas etapas. Na primeira etapa foram realizadas atividades, com o objetivo de revisar os conceitos básicos da cartografia, como escala cartográfica, convenções cartográficas, projeções cartográficas, produção de mapas, e revisar também conceitos do sensoriamento remoto, como espectro eletromagnético, sensores remotos, tipos de observação, a interpretação e identificação

de objetos presentes nas imagens e aplicação de produtos do sensoriamento remoto em estudos ambientais e urbanos. Ainda na primeira etapa, os educandos receberam noções básicas do software Google Earth e procedimentos básicos para a operacionalização durante a execução das atividades. A segunda etapa os alunos investigaram os diversos aspectos geográficos do continente europeu. O Google Earth foi utilizado como meio inicial de investigação dos fenômenos geográficos, sendo os conteúdos complementados por outros procedimentos pedagógicos. Para a realização dessa revisão foram utilizados como recursos didáticos a sala de informática, com 15 computadores acessados a internet e com o software Google Earth instalado, e um datashow, onde o professor direcionava as atividades.

Sendo assim os alunos trabalharam com o tema “Europa” e seus aspectos geográficos programados em cinco aulas. Para introduzir o tema aos alunos foram utilizadas técnicas de sensoriamento remoto inseridas no Google Earth, com o objetivo de investigar os aspectos naturais, humanos, políticos e econômicos, referentes ao continente europeu. Na atividade proposta, o desafio foi reconhecer as fronteiras e limites do continente europeu. Para iniciar esta atividade os alunos acionaram as camadas limites e marcadores, 360 Cities e Panoramio para reconhecer os principais aspectos fisiográficos e políticos.

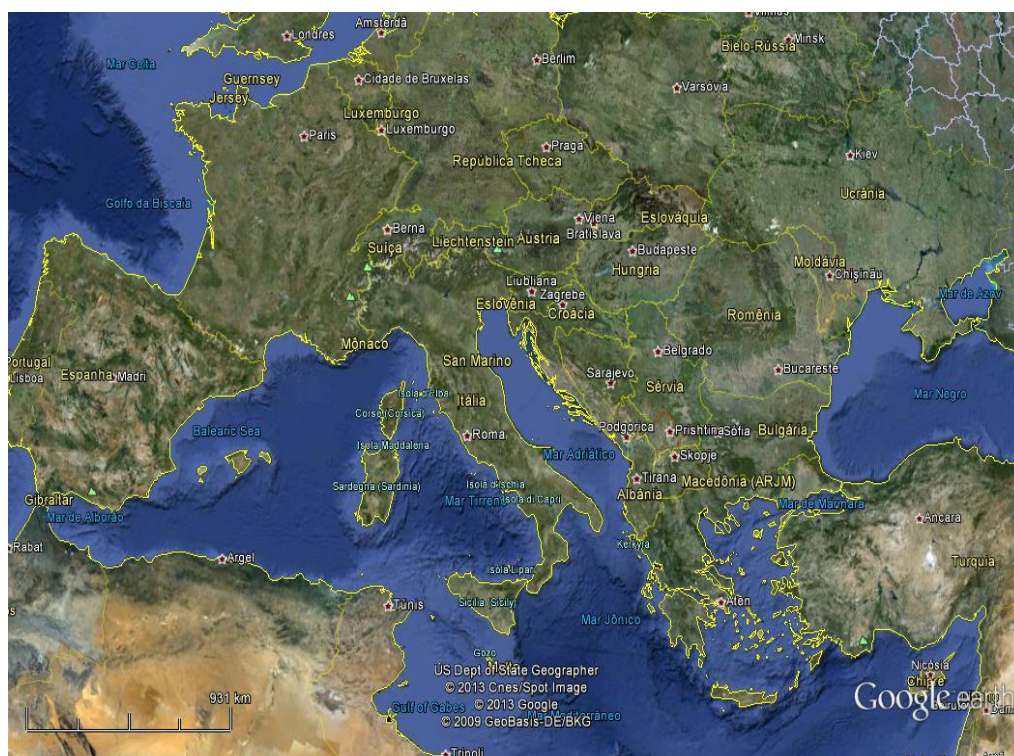


Figura 1. Mosaico de composição de técnicas de sensoriamento remoto sobre o continente europeu. Fonte: Google Earth – extraído em maio de 2013.

Os objetivos dessa atividade foram: Extrair informações de textos e imagens sobre a distribuição espacial dos países europeus e compreender os aspectos fisiográficos articulando sua influência sobre os aspectos humanos e econômicos europeus. Na realização da atividade os alunos ativaram diversas camadas que possibilitassem o maior número de informações sobre o continente europeu. Destacamos o layer marcadores e limites, pois este favorece com objetividade o acesso a informações cartográficas e políticas. Os conceitos trabalhados nesse experimento foram fronteiras, península, território, continente, Estado-Nação e oceanos. Vários educandos mostraram dificuldades em entender o conceito de litoral, fronteiras e limites. Mas ao ativar a camada litoral, logo os alunos compreenderam a ideia de interface entre continente e oceano. Muitos alunos localizaram países europeus através da camada 360 Cities, acessando as fotos e relacionando a fotografia de uma determinada paisagem a localização territorial. Pode se constatar que as imagens de satélites inseridas no Google Earth representam um novo passo na produção do conhecimento, exigindo dos educandos e docentes, capacidade para analisar, refletir e relacionar os fenômenos espaciais. Por isso a Geografia e a utilização do Google Earth fomentam e facilitam o entendimento dos fenômenos de maneira interdisciplinar o que auxilia na construção de um olhar holístico, capaz de decodificar a realidade. Nesta perspectiva as imagens podem ajudar os alunos na construção de um conhecimento transformador, libertador e autônomo voltado para a sua inclusão social e o engendramento da cidadania ao longo da sua vida acadêmica.

4. Bibliografia

BONINI, André Marciel. Ensino de Geografia: Utilização de recursos computacionais (google earth) no ensino médio. Tese (Doutorado em Geografia) - UNESP, Rio Claro, 2009.

COX, Kenia Kodel. A Informática na educação escolar. Campinas: Autores associados, 2008.

FONSECA, Raquel Alves. Uso do Google Maps como recurso didático para mapeamento do espaço local por crianças do ensino fundamental I da cidade de Ouro Fino/MG. Tese (Doutorado em Geografia) - UNESP, Rio Claro, 2010.

GAITE, Maria Jesús Marrón e LÓPES, Lorenzo Sanches (editores). Cultura geográfica y educacion ciudadana. Grupo de la didáctica de la geografía (A.G.E.) Associação de Professores de Geografia de Portugal Universidad de Castilla-La Mancha. 2006. pp. 285-296.

HARVEY, David. A condição Pós-Moderna. Edições Loyola. 22ª Edição. 2012.

GONZÁLES, Jorje Gozalo. Las TIC como recurso didáctico para la Geografía. Uma experiência de formação del profesorado em las aulas tecnológicas de extremadura. In: PERRENOUD, Phelipe. Utilizar Novas Tecnologias. In: 10 novas competências para Ensinar. Ed. Artmed, 2000.

LÉVY, Pierre. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. Trad. Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34. 1993.

PANIZZA, Andréia de Castro; FONSECA, Fernanda Padovesi. Técnicas de Interpretação visual de imagens. In: GEOUSP - Espaço e Tempo, São Paulo, Nº 30, pp. 30 - 43, 2011.

PILLAR, Gabriel Gomes. (2006). Cidades híbridas: Um estudo sobre o Google Earth como ferramenta de escrita virtual sobre a cidade. Monografia (Graduação em Comunicação Social). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O ENSINO DA GEOGRAFIA ATRAVÉS DO USO DE ÁUDIO LIVROS

Renata Vieira de Melo
renata.vieirademelo78@gmail.com

Resumo. O trabalho apresentado priorizou a pesquisa sobre uma metodologia de ensino no processo de inclusão escolar focalizando em estudantes com deficiência visual, com a finalidade de apresentar como recurso didático o áudio livro. Este recurso didático inovador tem a capacidade de proporcionar aos estudantes uma acessibilidade aos conteúdos didáticos através das respectivas gravações destes em áudio. A pesquisa optou pelo conteúdo didático abordado a disciplina escolar de geografia para gravação de áudio livros. O áudio livro pode ser utilizado como recurso condutor de conteúdos informacionais, didáticos, literários, conduzindo a acessibilidade no processo de ensino e aprendizagem, assim como, incentivando a leitura, resgatando leitores, podendo então, contribuir como recurso didático auxiliar a prática docente.

Palavras-chave: Inclusão escolar, áudio livro, deficiência visual, recursos didáticos.

Abstract. The paper presented prioritized research on a teaching methodology in the process of school inclusion focusing on students with visual impairments, in order to present as a teaching resource the audio book. This innovative teaching tool has the ability to provide students with accessibility to educational content through their audio recordings of these. The survey also prioritized recording audio books as having educational content addressed school discipline of geography. The audio book can be used as a resource conductor informational content, educational, literary, leading accessibility in the process of teaching and learning, as well as encouraging reading, rescuing readers and may then contribute as a teaching resource to assist practicing teachers.

Keywords: School inclusion. Audio book. Visually Impaired., Learning Resources.

1. Introdução

O tema inclusão caracteriza-se por um conjunto de vínculos dentro de uma sociedade, esta identidade irá permitir localizá-lo dentro de um grupo social. A exclusão é seu oposto onde não conseguimos situar o indivíduo dentro deste grupo.

Esta pesquisa foi direcionada à inclusão referente à alunos com deficiência visual com necessidades educacionais especiais para tentar compreender como esta inclusão vem sendo tratada no meio educacional e se existe alguma preocupação para que ela aconteça.

Nesta perspectiva, não basta apenas discutir a existência dos excluídos, são ³necessárias práticas para incluí-los na sociedade, devido a isso, decorreu a finalidade de elaborar um instrumento que facilitasse a didática docente, o áudio livro.

Muito se tem falado sobre a educação brasileira alicerçada sobre o viés das políticas educacionais, direcionadas ao direito garantido pelos cidadãos brasileiros com deficiências, e sua abordagem inclusiva no contexto educativo das instituições de ensino.

Contudo, mesmo possuidores de direitos garantidos, estes ainda enfrentam uma problemática educativa que está inserida na ausência correlata de um sistema de ensino eficiente, com metodologias inovadoras, que poderão auxiliar eficazmente no desenvolvimento intelectual dos mesmos.

Os atores principais do ambiente educacional, para melhor explicitar, os professores, acusam a ineficiência do ensino atrelada à carência de uma formação acadêmica, preparatória para atuação com estudantes com deficiências.

Com isso, por ser obrigatória a inclusão educacional em instituições escolares de ensino público, as escolas mostram-se inclusivas, entretanto despreparadas profissionalmente para atenderem a demanda existente de estudantes e suas necessidades educacionais especiais, sendo que grande parte das instituições educacionais não possuem salas de recursos, intérpretes, adequações arquitetônicas e profissionais capacitados que possam promover o desenvolvimento intelectual de seus estudantes com deficiência.

A presente pesquisa objetivou em sua abordagem, estudantes com deficiência visual e com baixa visão no município de Alfenas-MG, destacando suas necessidades educacionais especiais.

O foco principal era propor uma estratégia metodológica de ensino que se fundamentou na confecção de conteúdos didáticos da disciplina de geografia em áudio, popularmente conhecidos como, áudio livros. Almejando auxiliar no ensino de estudantes cegos ou com baixa visão, como também, contribuir com um material de apoio aos docentes.

2. Metodologia

A primeira etapa por qual deu início à confecção de áudio livros, retratou a preparação do texto que foi gravado. Inicialmente realizou-se uma pesquisa em livros didáticos utilizados na rede de ensino, para seleção dos conteúdos que se pretendia gravar, ao passo que também foram pesquisados quais os

¹ Professora de Geografia na Escola Municipal Dom Inácio João Dal Monte.

² Graduada em Geografia Licenciatura pela Universidade Federal de Alfenas (2011).

anseios do aluno com deficiência visual na disciplina de geografia, gravando conteúdos de acordo com a escolha dos mesmos.

Os textos, depois de selecionados, passaram por uma adaptação, ou seja, melhoramento com relação à linguagem, eliminação de palavras afônicas, e a reescrita constante de expressões durante a gravação, visando uma melhor fixação de conteúdo por quem está ouvindo.

Após separar o texto que deseja ser convertido para o arquivo de áudio digital, deve-se fazer uma leitura atenta e fazer mais alguns ajustes às palavras para adequarem-se à narração.

Escolhido o texto, o próximo passo foi a seleção do narrador, deve-se levar em consideração o timbre, o sotaque e até o tom de voz desta pessoa. Lembrando sempre que quem irá ouvir precisa conseguir entender o texto corretamente, pois geralmente ela não tem acesso ao texto escrito. Nesta pesquisa escolhemos como voluntários para gravação dois homens, sendo um músico e aluno da graduação em geografia e o outro aluno da graduação de letras.

Para efetiva gravação, fizemos a utilização de um programa específico cujo nome é Audacity versão 1.3, assim como, microfones adaptados à computadores, sendo a gravação realizada na sala estúdio cedida pelo setor de Educação à Distância da Universidade Federal de Alfenas.

Depois de tudo escolhido, a única etapa que falta é a gravação.

Depois de gravado, realizou a edição da gravação para eliminação de ruídos sendo finalizado pela escolha em qual meio o arquivo irá se propagar, se será em mp3 para download ou então se serão gravados em CDs.

Para avaliar o material, escolhemos duas deficientes visuais para ouvir o conteúdo gravado e opinarem sobre a eficácia desta ferramenta de apoio educacional, a partir de então, o áudio livro foi executado em uma sala com a utilização de um aparelho de som comum.

3. Inclusão Escolar

No anseio da pesquisa sobre o entendimento do que seja de fato a inclusão no contexto educacional encontramos correlações que se tornam inteligíveis compreender esta realidade. Segundo Mantoan (apud Zulian e Freitas,2001): Incluir, então, significa integrar um aluno ou um grupo na educação, o que lhe é de direito, num espaço que possibilite exercer a cidadania e ter acesso aos diferentes saberes. A inclusão não limita ajudar somente os alunos que apresentam dificuldades na escola, mas apoia toda a comunidade escolar.

Complementada por conceitos de Sasaki (2000,p.35):

A inclusão social é o processo pelo qual a sociedade e a pessoa deficiente procuram adaptar-se mutuamente tendo em vista a equiparação de oportunidades e, conseqüentemente, uma sociedade para todos. A inclusão (na sociedade, no trabalho, no lazer, nos serviços de saúde, etc.) significa que a sociedade deve adaptar-se às necessidades da pessoa com deficiência para que esta possa desenvolver-se em todos os aspectos da sua vida.

Esta pesquisa objetivou então, auxiliar na promoção da inclusão disseminando novos recursos didáticos.

Nesta perspectiva, verifica-se a importância de se desenvolver a inclusão de maneira holística, tendo como instrumento promotor a instituição escolar, vislumbrada sobre o aspecto de se tornar a sociedade mais democrática, equitativa, livre de preconceitos e cumprindo com sua função social que é de fundamental importância, o desenvolvimento intelectual de seus sujeitos.

Com a proclamação do ensino como obrigatório e gratuito, as criações de institutos para o atendimento de deficientes visuais tomaram força nas discussões governamentais. Sendo criado o Instituto dos meninos Cegos (IMC) pelo decreto n.1.428 de 12 de setembro de 1854 alavancado por um cego brasileiro chamado José Alvares de Azevedo, que estudou no instituto de jovens cegos na cidade de Paris, e que desenvolveu um ótimo trabalho com Adélia Singaud, que era filha de um médico respeitado, Dr. José F. Xavier Singaud. Mais tarde este instituto passou a ser chamado Instituto Benjamim Constant (IBC). Sobre este instituto Jannuzzi elucida: "Nele havia a preocupação com o ensino literário, com disciplinas científicas; permaneceu a preocupação com a formação para o mercado de trabalho". A criação deste instituto para Mazzota(2006, pág.94) representou uma grande conquista pelos deficientes visuais, possibilitando espaço para conscientização e discussão sobre educação.

Louis Braille também revolucionou a educação para deficientes visuais, com a elaboração do sistema braille de escrita e leitura para cegos em 1824, com a elaboração de pontos grafados em alto relevo que conferiam códigos de leitura e escrita que iriam além do simples contorno das letras.

3.1. Alunos com deficiência visual

Com relação à cegueira e à baixa visão a Organização Mundial de Saúde (2004) considera "deficiente visual a pessoa que é privada, em parte (segundo critérios preestabelecidos) ou totalmente da capacidade de ver. Baixa visão é o comprometimento do funcionamento visual em ambos os olhos, mesmo após correção de erros de refração comuns com uso de óculos, lentes de contato ou cirurgias oftalmológicas". Então a deficiência visual compreende desde pequenas alterações na acuidade visual até a ausência de percepção de luz, mas as alterações que têm implicações mais sérias para a vida das pessoas com necessidades especiais e para as suas famílias são a baixa visão e a cegueira.

Com este panorama Masi (2002,p.7) caracteriza que

“o aluno com deficiência visual é aquele que difere da média a tal ponto que irá necessitar de professores especializados, adaptações curriculares e ou materiais adicionais de ensino, para ajudá-lo a atingir um nível de desenvolvimento proporcional às suas capacidades. Embora os estudantes deficientes visuais sejam considerados como aquelas que demonstram através de suas ações e funcionamento geral, que aprendem de maneira mais eficiente por outros meios, que não o visual, ou

que é preciso programar, suplementar ou substituir sua aprendizagem visual através do tato e audição”.

Então com o propósito da promoção da educação equiparada aos alunos videntes tem-se que a utilização de recursos didáticos em uma nova metodologia de ensino faz-se necessária, sendo que Cerqueira e Ferreira (2000,p.24), “(...) talvez em nenhuma outra forma de educação os recursos didáticos assumam tanta importância como na educação especial de pessoas com deficiência”. Sendo que para Masi (2002,p.14) "a educação do deficiente visual, como toda educação especial, necessita de professores especializados nesta área, métodos e técnicas específicas de trabalho, instalações e equipamentos especiais, bem como algumas adaptações ou adições curriculares".

Nesta perspectiva pretendeu-se apresentar o áudio livro como um recurso didático de apoio aos docentes que trabalham com estudantes com cegueira e baixa visão.

4. O áudio livro

Segundo Chartier (1994,p. 98) os áudios livros surgiram da literatura oral, onde uma pessoa narra uma história para várias pessoas. Tendo origem inglesa audiobook nacionalizado para áudio livro.

A partir deste pressuposto foi criada a ideia de gravar estas histórias para fitas K7, onde geralmente eram usadas por pessoas com alto poder aquisitivo, devido ao fato de uma gravação desta ser muito cara. Mas com o avanço das tecnologias, e a propagação pela internet, fazer um áudio livro não fica mais tão impeditivo, aliás, a modernização trouxe consigo a falta de tempo pelas pessoas para ler livros, sendo que com o áudio livro mediou estas aflições da sociedade.

Como instrumento capaz de efetivar a inclusão não só de deficientes visuais, Silva (2009, p.5) evidencia “o áudio livro como instrumento de inclusão social”, pois ele defenderá o acesso à informação e/ou conhecimento a todos, e nesse universo podemos considerar as pessoas com problemas relacionados à visão como: cegas por nascença, as que perderam a visão em decorrência de diabetes – sendo essa situação agravada pela perda de sensibilidade na ponta dos dedos tornando impossível o aprendizado do braile – as que adquiriram cegueira progressiva ou com baixa visão. Considerando as pessoas com problemas relacionados ao ato de segurar um livro como mal de Parkinson, paralisias dos membros superiores ou totais e ainda outros dois grupos: os das pessoas analfabetas e os das pessoas sem tempo.

Como dito por Sérgio Franklin (2008,p.59) o áudio livro constitui um recurso moderno que pode ser utilizado por pessoas cegas, com baixa visão ou mesmo videntes, este recurso através do estímulo a leitura tornando esta um atrativo, acaba por formar cidadãos leitores, ou seja, acaba por aderir mais pessoas no campo da leitura, do conhecimento literário, proporcionando a atualização informativa destas.

Segundo o Instituto Benjamin Constant: "O áudio livro é um instrumento valioso de inclusão social, pois permite a informação imediata dos mais variados temas históricos e contemporâneos. Além disso, o áudio livro é economicamente viável ao usuário, de fácil acondicionamento e manuseio, sendo capaz de atender a um público heterogêneo de ouvintes".

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) adquirir conhecimentos básicos de Geografia é algo importante para a vida em sociedade, em particular para o desempenho das funções de cidadania: cada cidadão, ao conhecer as características sociais, culturais e naturais do lugar onde vive, bem como as de outros lugares, pode comparar, explicar, compreender e espacializar as múltiplas relações que diferentes sociedades em épocas variadas estabeleceram e estabelecem com a natureza na construção de seu espaço geográfico. Nesta perspectiva, esclarecendo a importância do conhecimento geográfico resolvemos gravar conteúdos em áudio para auxiliar no aprendizado de deficientes visuais.

Este artigo então estabelece o vínculo existente entre a inclusão, a geografia e os áudios livros, visa utilizar a gravação em áudio para tornar acessível à disseminação do conhecimento, como contribuição à cultura e desenvolvimento do pensamento crítico através acessibilidade na esfera informacional.

Resultados

A gravação do áudio livro se efetivou de maneira eficiente, sendo que os conteúdos gravados a pedido do aluno com baixa visão foram: a Estrutura Geológica da Terra, Teoria de Formação e Evolução da Terra, Tipos de Rocha, Estrutura da Terra, Tipos de Placas Tectônicas e Informações sobre Terremotos, todos estes conteúdos foram adaptados do livro didático utilizado pelos estudantes.

As vantagens observadas na confecção dos áudios foram a capacidade de compacta-los em um só arquivo de CD, esta adaptação confere autonomia na realização dos estudos, como também a realização da narração dotada de linguagem clara e objetiva.

Os conteúdos gravados foram testados com deficientes visuais, obtendo uma boa aceitação.

A deficiente visual e estudante da rede estadual de ensino no município de Alfenas-MG, a possibilidade de ouvir os conteúdos em áudio, facilitará seus estudos, pois, poderá ouvir em casa o CD e relembrar os conceitos explicados pelos professores em sala de aula.

A estudante também afirma, em entrevista informal realizada em 2011 em Alfenas-Mg, que possui grande capacidade de memorizar o que ouve. Podemos então inferir que os conteúdos gravados podem ser eficientes, com base nesse relato.

A realização desta pesquisa foi fundamental para o enriquecimento profissional, uma vez que, possibilitou a efetivação uma didática adaptada às necessidades educacionais dos estudantes. Elucidando novos instrumentos que possam auxiliar o ensino contribuindo para aprendizagem.

Conclusão

O áudio livro como ferramenta de auxílio ao ensino inclusivo, se afirmou como recurso didático eficiente na propagação e disseminação de conteúdos didáticos e informacionais. É preciso ressaltar que o áudio livro pretende cumprir sua função social de trazer a estudantes com necessidades educacionais especiais conteúdos didáticos adaptados tornando estes acessíveis a toda comunidade escolar.

Um esclarecimento frente ao objetivo do áudio livro, este por sua vez não pretende sobrepor o livro impresso em papel e muito menos o processo de escrita e leitura em braile e sim, consolidar como instrumento auxiliar no ensino devido a situações em que a leitura impressa e o domínio do braile são impossibilitados.

Como parte fundamental, o áudio livro além de constituir um recurso para uma nova metodologia de ensino, permite a abertura de novas fontes de discussão frente à realização da educação inclusiva em escolas, permitindo criar o hábito de diálogos a cerca desta realidade e a urgência em proporcionar aos alunos com necessidades educacionais especiais um ensino globalizante, inovador e principalmente, que garanta a estes o pleno desenvolvimento de suas funções intelectuais cognitivas.

A escola reposicionada sobre a realidade da inclusão educacional proporciona a seus alunos a eliminação dos preconceitos e disseminação da cidadania, consolidando a formação de sociedades mais equitativas.

Os áudios livros produzidos durante a realização deste trabalho foram distribuídos em formato de CD nas escolas no município de Alfenas-MG, ficando disponíveis para sua devida utilização em momento preciso.

Para finalizar, gostaria de agradecer a todos incumbidos com a causa inclusiva, como também, deixar o áudio livro como marco que poderá influenciar a geração de trabalhos de pesquisas futuras.

Bibliografia

CHARTIER, Roger. **A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1994, p. 98.

FERREIRA, E. M.B e CERQUEIRA, J. B. . **Recursos Didáticos na Educação Especial**. Rio de Janeiro: Benjamin Constant, p. 24, abril 2000.

FRANKLIN, S. e MENEZES, N.C. **Audiolivro: uma importante contribuição tecnológica para deficientes visuais**. Salvador, Pontodeacesso, 2008.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. <http://www.direitosdacrianca.org.br/em-pauta/2011/07/instituto-benjamin-constant-distribui-gratuitamente-audiolivros-pela-internet> (acesso em 02/11/2011)

JANNUZZI, G.M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** ED.2. Campinas, 2006

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Compreendendo a deficiência mental: novos caminhos educacionais.** São Paulo: Scipione, 1998.

MASI, I. **Atendimento educacional especializado.** Brasília, 2007.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: história e políticas públicas.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação Inclusiva contextos sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MOREIRA, J.C. e SENE, E. **Geografia.** Volume único. Scipione, 2009

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. <http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/index.html> (acesso em 02/11/2011)

PARAMETROS CURRICULARES NACIONAIS.

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf> (acesso em 03/11/2011)

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão:** op. Cit., p.35.

SILVA, Angela Maria Reis. **Áudio livro como instrumento de mediação e leitura.** São Paulo, 2009, p.5.

ZULIAN, Margaret Simone e Freitas, Soraia Napoleão.

<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2001/02/a5.htm> (acesso em 03/11/2011)

UM *LAPTOP* POR ALUNO: ALGUMAS EXPERIÊNCIAS NA UTILIZAÇÃO DA LINGUAGEM DE PROGRAMAÇÃO *SCRATCH* NO ESTUDO DAS DINÂMICAS DA NATUREZA.

Juliana Andrade Moura

andrademoura@hotmail.com

Resumo. Este artigo apresenta duas experiências na utilização de um *laptop* por aluno na EMEF Padre Emílio Miotti em Campinas, destacando a utilização da ferramenta *Scratch*. A primeira experiência narrada é a da aplicação de um jogo já existente de perguntas e respostas sobre as diversas fases do ciclo hidrológico; e a segunda, mais complexa, consistiu na criação de um jogo interativo que tinha como objetivo a identificação dos domínios morfoclimáticos do Brasil, ambas desenvolvidas por alunos do 6º ano. O artigo traz um breve histórico da introdução dos *laptops* no cotidiano da escola, fornecendo elementos para a discussão sobre a crescente inclusão das tecnologias na sala de aula que influenciam as práticas pedagógicas contemporâneas.

Palavras-chave: laptops educacionais; *scratch*; ciclo hidrológico; domínios morfoclimáticos.

Abstract. This article presents two experiments using one laptop per children at EMEF Padre Emílio Miotti, in Campinas city, highlighting the use of the Scratch tool. On the first experiment, an existing game of questions and answers about the various phases of hydrological cycle has been applied; the second experiment, which has been more complex than the first, consisted on creating an interactive game with the goal of identifying the morphoclimatic domains of Brazil. Both of the experiments were performed by students from 6th grade. The article also presents a brief history about the introduction of laptops in the school routine, providing elements for the discussion about the increasing inclusion of technologies in school, modifying pedagogical practices or not modifying them.

Keywords: educational laptops; scratch, hydrological cycle; morphoclimatic domains.

Introdução: Um laptop XO por aluno.

Em 2009 a unidade de ensino em que leciono Geografia para o ensino fundamental II, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Padre Emílio Miotti, foi indicada pela Secretaria Municipal de Educação de Campinas para receber 500 laptops educacionais XO, doados pela *One Laptop per Child Foundation* - OLPC⁴.

⁴ Organização não governamental responsável pelo desenvolvimento e distribuição de 2,5 milhões de *laptops* XO de baixo custo para países pobres. Mais informações em: <http://one.laptop.org/>.

O Núcleo de Informática Aplicada a Educação (NIED) da Unicamp por meio do projeto de pesquisa “XO NA ESCOLA E FORA DELA: UMA PROPOSTA SEMIO-PARTICIPATIVA PARA TECNOLOGIA, EDUCAÇÃO E SOCIEDADE”⁵ conduziu todo o processo de implantação dos *laptops* na escola, entre os anos de 2010 a 2012. Segundo Baranauskas (2012, p.6), docente coordenadora do projeto, este tinha como principal objetivo desenvolver um modelo de inclusão de *laptops* educacionais em escolas públicas, a partir de soluções que fizessem sentido e que trouxessem benefícios à comunidade escolar e à sociedade como um todo.

A partir de uma série de atividades que incluíram doze grandes oficinas de trabalho e inúmeros encontros de formação, além de participação nos eventos da escola, os professores e pesquisadores da Unicamp envolveram no processo toda a comunidade escolar, sempre contando com a participação dos professores, funcionários, equipe gestora da escola, alunos e seus familiares.

Vários subprojetos foram implementados no processo de incorporação dos *laptops* XO no cotidiano escolar. Dentre eles merece destaque um conjunto de oficinas ministradas por pesquisadores do NIED para alunos da EMEF (com o objetivo de formar alunos monitores, multiplicadores do conhecimento) e visando prepará-los para o uso do *software Scratch* e para a participação no evento *Scratch Day*⁶.

O *Scratch* é uma linguagem de programação desenvolvida pelo *Massachusetts Institute of Technology* – MIT que facilita a criação de jogos, animações, narrativas interativas além de compartilhamento das criações na web, incentivando o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio lógico matemático. As oficinas mostraram aos alunos ferramentas e formas de pensar estruturadas pelo uso do aplicativo *Scratch*.

Para o ensino de Geografia é uma ferramenta poderosa ao possibilitar inúmeras estratégias que favorecem o desenvolvimento de importantes habilidades como a observação, a seleção, a organização, a comparação, a integração e síntese de vários conceitos e informações. Os alunos sentem-se bastante motivados a vencer os desafios que são propostos.

Conforme Lévy (2004) o computador é uma ferramenta tecnológica que pode dinamizar ou atualizar as relações de aprendizagem. Considerando que vivemos a chamada “sociedade da informação” esta caracterizada segundo Castells (1999), por quatro aspectos ou tendências principais: (1) acesso à informação proporcionado pelas tecnologias da informação; (2) excesso de informação; (3)

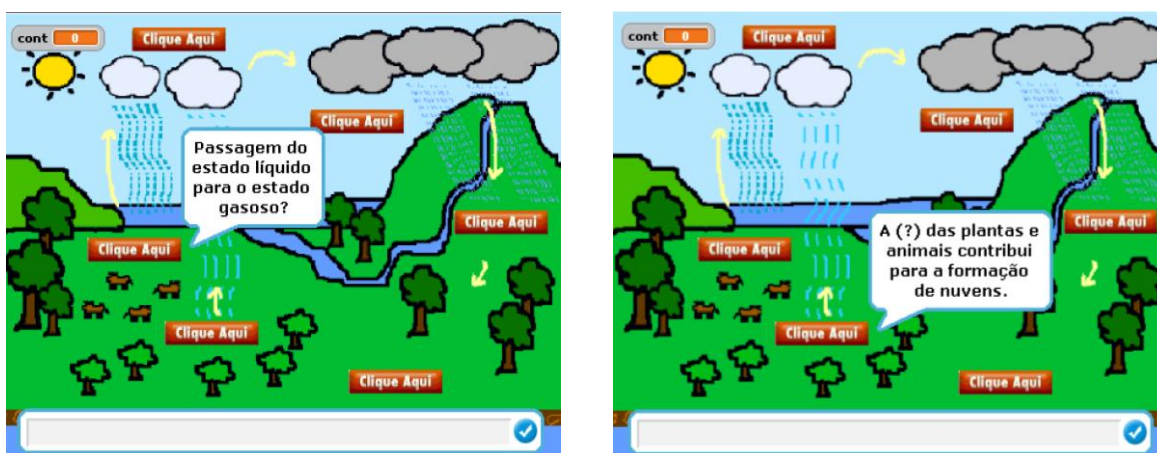
⁵ Projeto financiado pelo CNPq, coordenado pela professora doutora Maria Cecília Calani Baranauskas, docente do Instituto de Computação e coordenadora do Núcleo de Informática Aplicada a Educação – NIED, da UNICAMP.

⁶ *Scratch Day* é uma rede mundial de encontros que ocorre uma vez por ano, no qual *scratchers* do mundo inteiro podem compartilhar projetos e experiências no site oficial do evento: <http://scratch.mit.edu>.

mudança do paradigma educacional centrado no professor e (4) transformações perceptivo-cognitivas por parte do novo tipo de leitor, que se forma a partir das Tecnologia da Informação e Comunicação – TIC, forma-se um leitor mais visual, que navega entre os nós da Web, construindo roteiros não lineares e não sequenciais e, que interage com as diversas mídias nela disponíveis. Dessa maneira o *laptop* pode ser usado para ampliar as condições dos alunos descobrirem e desenvolverem suas potencialidades.

2. Utilizando o Scratch nos estudos das dinâmicas da natureza.

As primeiras aproximações das aulas de Geografia com o *software Scratch* foram feitas a partir de atividades prontas e disponíveis na internet. Estávamos trabalhando com as turmas de 6º ano sobre as diversas fases do ciclo hidrológico na natureza. Encontramos a respeito deste tema uma quantidade bastante grande de atividades, todas muito semelhantes. Em geral, apresentavam uma representação do ciclo da água na natureza e a tarefa do aluno consistia em nomear cada uma das etapas do ciclo, como mostra a figura 1.



Figuras 2. Representações do ciclo hidrológico em telas do *Scratch* em modo de apresentação.

O *Scratch* também funciona como um grande repositório de pequenos *softwares* sobre os mais variados temas. Dentre as várias opções disponíveis na internet sobre o ciclo da água selecionamos a atividade descrita e realizamos adaptações: ao clicar no botão vermelho aparecia uma pergunta única: “o que acontece aqui?” que foi substituída pela descrição de alguns conceitos já trabalhados em aula:

“a (precipitação) é formada a partir da condensação da água; ao chover a água pode novamente evaporar, escoar sobre o terreno ou (infiltrar) no solo; a (evapotranspiração) das plantas e animais contribui para a formação de nuvens; passagem do estado líquido para o estado gasoso (evaporação) e etc”.

A atividade foi pensada como um jogo. Na parte de baixo da tela há um espaço em branco para que o aluno escreva a resposta correta, que é verificada pela máquina. A cada resposta correta o jogador recebe um ponto, tendo direito a duas tentativas em cada uma das etapas do ciclo (botão vermelho). Se nas duas tentativas não acertar, recebe a mensagem “fim de jogo” e é obrigado a reiniciar o trajeto. A idéia é que percorra todas as etapas nomeando-as a partir da observação das ilustrações e da leitura das perguntas conceituais, podendo totalizar até seis pontos ao final do jogo.

A resposta imediata que o aluno recebe da máquina pode ser apontada como a principal vantagem proporcionada por atividades deste tipo. Não há necessidade de aguardar a correção feita pelo professor, gerando maior autonomia do aluno no processo de retomada dos conceitos apreendidos.

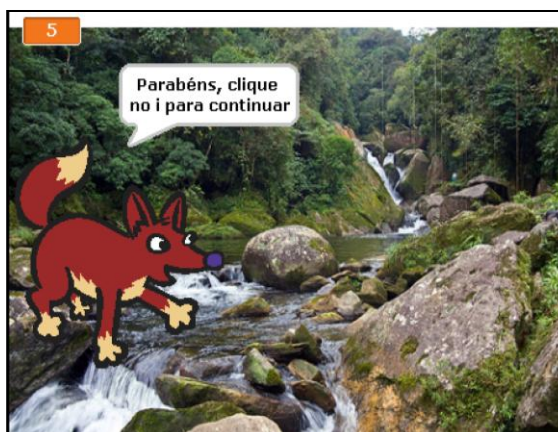
No entanto, a atividade limita-se a retomada e fixação dos conceitos. Não há uma participação mais ativa e criativa do aluno na construção de seu conhecimento. Diante das limitações da aplicação de uma atividade como a descrita acima, surgiu o desejo de explorarmos mais e melhor a criatividade e o raciocínio lógico de nossos alunos e as possibilidades que oferece o *software Scratch* para a criação de objetos de aprendizagem.

O outro tema escolhido para desenvolvermos um projeto de trabalho tendo o *Scratch* como ferramenta foi o dos domínios morfoclimáticos brasileiros. A diversidade e beleza das paisagens naturais brasileiras exigem um trabalho de observação, caracterização e comparação que pode ser bastante favorecido ao elegermos as fotografias como matéria prima do trabalho.

Após uma sequência didática de estudos das interrelações entre relevo, tipos de solos, formas de vegetação e condições climático-hidrológicas e de que maneira contribuem para compor esses complexos relativamente homogêneos e extensivos: os domínios morfoclimáticos que podem ser considerados como elementos sínteses dessas interações. Finalizamos a sequência didática sobre as interrelações dos elementos da natureza com a atividade a seguir descrita.

Aos alunos coube a tarefa de buscar na internet imagens que representassem cada um dos seis grandes domínios paisagísticos e macroecológicos de nosso país, conforme definido por Aziz Ab’Saber (2003). Diante da diversidade de imagens que retornavam da busca os alunos utilizaram critérios próprios para a escolha, tendo prevalecido o senso estético de cada um.

De posse de um acervo de pelo menos uma imagem de cada um dos domínios paisagísticos brasileiros, iniciou-se a discussão de como iríamos dar prosseguimento ao trabalho, pois era importante que os alunos participassem da visualização de possibilidades e da construção das propostas. O que é possível fazermos no *Scratch* utilizando estas imagens? Esta questão que norteou este momento do trabalho, conforme exemplificado nas figuras 2 e 3 adiante:



Figuras 2 e 3. Partes do jogo interativo desenvolvido pelo aluno Lucas Tonicilli do 6ºano B em 2012. Tela do Scracth em modo de apresentação.

As ideias dos alunos confluíram para a construção de um jogo, no qual as imagens são exibidas e o jogador é convidado a identificar o respectivo domínio morfoclimático. No entanto uma grande diversidade de resultados foi alcançada, o que reflete as diferentes maneiras como cada aluno conseguiu se apropriar e manusear esta nova ferramenta. Cerca de 30% dos alunos, aqueles com um raciocínio lógico mais apurado exploraram muito bem o potencial do aplicativo desenvolvendo sequências lógicas como a da figura 4. Os demais conseguiram resultados menos ambiciosos criando jogos mais simples (figura 5). Mas todos estavam envolvidos e o conhecimento adquirido por um era rapidamente socializado permitindo que avançassem colaborativamente.

```
Comandos  Trajes  Sons

quando tecla a pressionada
  mude contador para 0
  mude para o traje bat1-a
  desapareça
  espere 1 segundos
  apareça
  pergunte Qual vegetação é essa? e espere
  se resposta = araucária
    mude contador para 1
    diga Parabéns, clique na bandeirinha para continuar por 6 segundos
  senão
    diga Errou ,clique em a novamente por 2 segundos
```

```
Comandos  Trajes  Sons

quando clicado
  anuncie anuncie_caatinga para todos
  pergunte Qual é o nome desta vegetação? e espere
  se resposta = caatinga
    diga parabéns por 2 segundos
  senão
    diga você errou por 2 segundos
```

Figuras 4 e 5. Algoritmos computacionais. Linhas de pensamento com o uso dos comandos da linguagem de programação. À direita, elaborado pela aluna Ariane, a esquerda pelo aluno Lucas Tonicilli, ambos do 6º B em 2012.

Os exemplos acima ilustram o caminho lógico percorrido pelos alunos na criação de um jogo interativo. “Como faço para mudar a minha tela? E o meu personagem? Como faço para que meu personagem faça uma pergunta? Como vou verificar se a resposta está certa ou errada? Como faço para contar e acumular pontos?” Esses são exemplos das perguntas feitas pelos alunos que os mobilizavam na tentativa de programar a máquina para executar tais comandos.

Os produtos obtidos com essa atividade são exemplos de objetos de aprendizagens. Objetos de aprendizagem são recursos digitais, que podem ser usados, reutilizados e combinados com outros objetos para formar um ambiente de aprendizado rico e flexível. São componentes didáticos digitais que servem de mediação e facilitação para a formação e consolidação de um saber novo. É a aprendizagem apoiada por computador, que acreditamos ter efeitos positivo em educação na medida em que auxiliam o desenvolvimento do raciocínio lógico do aluno. (Sá Filho; Machado, 2003).

3. Considerações finais.

Na aprendizagem apoiada por computador, os alunos constroem o seu conhecimento através da discussão, da reflexão e da tomada de decisões, é onde os recursos computacionais atuam como mediadores deste processo. A natureza da atividade desenvolvida e da interface utilizada possibilita a realização de um trabalho em conjunto e colaborativo.

Concordamos com Lévy (2004) quando este afirma que as tecnologias intelectuais apoiadas pelo ciberespaço ampliam, exteriorizam e alteram muitas funções cognitivas humanas como: a memória (bancos de dados e hipertextos), a imaginação (simulações), a percepção (ambientes interativos e imersivos) e os raciocínios (inteligência artificial).

Devido às intensas e incessantes transformações sociais acreditamos ser urgente e necessária a inclusão digital desta comunidade escolar e que todo esse processo tem sido extremamente benéfico. Mas para que seus resultados sejam profundos e de fato realizem uma ampliação das possibilidades de desenvolvimento cognitivo e intelectual de nossos alunos a partir do acesso à tecnologia e à informação em um novo contexto de relações de ensino-aprendizagem, ainda são necessários o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e de mais variedades e qualidades de opções de *softwares* educacionais, objetos de aprendizagem e conhecimento técnico dos profissionais envolvidos no processo.

4. Referências Bibliográficas.

AB`SÁBER, Aziz Nacib. Os domínios da natureza no Brasil: potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. p.9-26.

BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani.; MARTINS, Maria Cecília.; ASSIS, Rosângela de (orgs.). XO na escola: Construção Compartilhada de Conhecimento – Lições Aprendidas. Campinas: Editora – NIED/UNICAMP, 2012.

CASTELLS, M. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FONSECA, Jucélio Evangelista; PINTO, Eduardo Mauricio Moreno. Oficinas com alunos utilizando Scratch no Laptop Educacional XO. In: BARANAUSKAS, Maria Cecília Calani; MARTINS, Maria Cecília; ASSIS, Rosângela de (orgs.). XO na escola: Construção Compartilhada de Conhecimento – Lições Aprendidas. Campinas: Editora – NIED/UNICAMP, 2012. p.162-182.

LÉVY, P. As tecnologias da Inteligência - O futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34, 2004, 13a. Edição.

SÁ FILHO, Clovis Soares; MACHADO, Elian de Castro. O computador como agente transformador da educação e o papel do objeto de aprendizagem. Disponível em: <http://www.abed.org.br/seminario2003/texto11.htm>, acesso em 24/08/2013.

ENSINO DE GEOGRAFIA E NOVAS TECNOLOGIAS: MICROSOFT WORD® APLICADO À ATIVIDADE DOCENTE

Camila Araújo Gomes Medeiros⁷

cm21.camilinha@gmail.com

Rafael Reis Bacelar Antón⁸

rafael.rbanton@hotmail.com

Oriana Araújo⁹

orianageo@gmail.com

Resumo.

Este trabalho apresenta uma discussão sobre a utilização do software Microsoft Word na atividade docente de Geografia. O artigo é fruto de uma oficina ministrada e organizada pelos autores, em parceria com o Laboratório de Ensino de Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana, com a referida temática. A oficina foi realizada por conta de recorrentes dificuldades dos estudantes de licenciatura para utilização de um programa tão comum e requisitado para as suas atividades profissionais.

Palavras-chave: Tecnologia, Ensino de Geografia, Word.

Abstract

This paper presents a discussion about using Microsoft Word software in the activity of teaching Geography. The article is the result of a workshop organized by the authors and delivered in partnership with the Laboratory Teaching of Geography at the State University of Feira de Santana, with that theme. The workshop was held on account of recurring difficulties of undergraduate students to use a program so common and asked for their professional activities.

Key words: Technology, Geography Class, Word.

1. Introdução

A utilização das novas tecnologias como recurso didático indica várias possibilidades. Atualmente, considerando-se o meio técnico-científico-informacional (SANTOS, 1996) em que vivemos, o uso dessas tecnologias, para cumprimento de diversas funções, não deve ser ignorado pelos professores como um instrumento motivador e facilitador do trabalho docente e do processo de ensino-aprendizagem.

⁷ Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS.

⁸ Graduando em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS.

⁹ Mestre em Ciências Ambientais, professora do Curso de Geografia (DCHF/UEFS), coordenadora do Laboratório de Ensino de Geografia desta instituição.

A motivação para a realização da oficina, em um projeto de extensão, adveio da constatação de que, apesar de ser um software popular, de fácil acesso, e considerado fácil por muitas pessoas, muitos alunos em formação na licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), ainda apresentam uma série de dificuldades para realizar atividades simplórias na edição de textos, a exemplo de inserir notas de rodapé ou de organizar bem as figuras em textos por eles produzidos a fim de utilizarem em sala de aula. Evidencia-se o caráter formativo das oficinas e a assunção de que a Universidade não pode negligenciar o fato de que nem todos têm acesso aos computadores e dominam suas diversas possibilidades de uso, ressaltando ainda a troca de experiências entre discentes ministrantes de oficinas e aqueles que as freqüentam, com vistas à autonomia.

2. Caminhos Metodológicos

A primeira etapa para o desenvolvimento deste trabalho foi a pesquisa bibliográfica, em consulta a autores que norteiam as discussões do uso de tecnologias em sala de aula, realizada em jornais, revistas científicas e em meios digitais, abrangendo publicações diversas em mídia digital ou na internet, da pesquisa.

Em seguida, executamos a etapa mais prática do trabalho, com a realização de uma oficina¹⁰, executada e ministrada pelos autores deste trabalho, e coordenada pelo Laboratório de Ensino de Geografia (LEG) da UEFS. O público-alvo foi composto por estudantes de qualquer curso de licenciatura da instituição. Entretanto, houve participação apenas de estudantes de Geografia. Após a sua realização, efetuou-se a avaliação da oficina, sobressaindo-se respostas referentes aos êxitos da oficina e a importância daquele aprendizado. As informações obtidas foram tabuladas, e em seguida, o texto final foi elaborado.

3. Ensino de Geografia e novas tecnologias

A geografia é a ciência que estuda o espaço geográfico e as relações existentes nesse espaço. A partir dos estudos de tal ciência pode-se melhor compreender o mundo e as relações indissociáveis entre homem e natureza (SANTOS, 2008). A Geografia escolar auxilia os alunos a desenvolverem o senso crítico e a conhecerem melhor o mundo em que vivem e as

¹⁰ Oficina integrante do Círculo de Oficinas 2013, proposto pelo Laboratório de Ensino de Geografia da UEFS, com propostas diversas para o uso de novas tecnologias e recursos diversos em sala de aula.

justificativas e fatores da atual organização do espaço mundial. Para Callai (1998, apud Cavalcanti 2002) a geografia é a

Ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem, e enquanto matéria de ensino, ela permite que o aluno “se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento”. (CALLAI, 1998, p. 56 apud CAVALCANTI, 2002, p. 13).

Para que a geografia escolar seja ministrada levando em consideração o ponto de vista de Castrogiovanni (2007, p. 44) de uma disciplina que permite práticas interdisciplinares, é interessante que o professor planeje situações de ensino-aprendizagem que auxiliem os estudantes a utilizarem diferentes procedimentos de estudos como: observação, descrição, analogia e síntese para aprender a explicar, compreender e representar processos que constroem paisagens, territórios e lugares. Vale ressaltar que tais procedimentos servem para a construção de noções, espacialização de fenômenos, problematização de questões geográficas e compreensão de soluções propostas (PCN, 1998). Para a realização de tais procedimentos o professor desfruta de ferramentas tecnológicas distintas e materiais bibliográficos como enciclopédias e exemplares de jornais e revistas que já são disponibilizados em meios digitais. Atualmente, algumas escolas dispõem de lousas digitais que podem tornar as aulas mais dinâmicas, por integrarem possibilidades de recursos como exibição de vídeos e/ou imagens. Os programas computacionais que podem ser utilizados potencializam a autonomia docente à medida que permitem que o próprio professor elabore os seus vídeos, textos ilustrados, atividades de fixação com mapas, dentre outros. Os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental dizem que

É importante que os alunos tenham recursos tecnológicos como alternativa possível para a realização de determinadas atividades. Por isso, a escola deve possibilitar e incentivar que os alunos usem seus conhecimentos sobre as tecnologias para comunicar-se e expressar-se, como utilizar imagens produzidas eletronicamente na ilustração de textos e trabalhos; pesquisar assuntos; confeccionar folhetos, mapas, gráficos etc. sem que a realização dessas atividades esteja atrelada a uma situação didática planejada pelo professor. (PCN, 1998, p. 145)

Entretanto, para que o professor efetive sua autonomia, é imprescindível que ele saiba interagir com as tecnologias e utilizá-las de maneira consciente e crítica. É preciso ainda que o docente acompanhe os avanços das tecnologias, principalmente as que podem ser utilizadas no ensino e que podem auxiliar os estudantes a se inserirem nas relações sociais do mundo moderno, haja vista que “[...] a base material da sociedade mudou, e com ela as relações sociais sofrem mudanças significativas – trata-se da sociedade em rede” Castells (2003 apud ALMEIDA, 2008, p. 33).

Para Toffer (1984 apud ALMEIDA, 2008, p. 33) “[...] a escola deve preparar as pessoas para a sociedade da Terceira Onda – onde nenhuma economia poderá funcionar sem uma infraestrutura eletrônica envolvendo computadores”. Ou seja, é papel da escola contribuir na capacitação dos alunos em relação às tecnologias como também é papel da Universidade promover oficinas e cursos para professores que não tenham o domínio das mesmas.

Em relação ao letramento digital – conceito discutido por Buzato (2007 apud COELHO, 2012) – e o ensino de geografia destacamos que o “[...] Word e similares: permitem a leitura e produção escrita de diferentes tipos de textos; inserir desenhos e figuras prontas em textos; e diagramar em vários formatos. Pode ser utilizado para construir textos sobre explicações, teorias e hipóteses.” (PCN, 1998, p. 145).

Cabe ressaltar que não consideramos que o exercício da docência seja impossível sem o uso dos aparatos tecnológicos modernos. O que destacamos é que os novos docentes de Geografia devem ter um domínio amplo de todas as possibilidades tecnológicas, permitindo-se a uma emancipação de sua autonomia.

4. O Word aplicado à atividade docente

A oficina intitulada “Word aplicado à atividade docente”, por nós ministrada, fez parte do Ciclo de Oficinas 2013, uma iniciativa do Laboratório de Ensino de Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana. A nossa oficina foi organizada para aprimorar conhecimentos sobre o software Word e sua aplicação na atividade docente de estudantes de licenciatura da Universidade Estadual de Feira de Santana e professores de educação básica.

A proposta da oficina se justificou pela importância que se faz saber utilizar diversos softwares tendo em vista que cada vez mais é cobrado na vida profissional e atividade docente a correta utilização de softwares. Cada vez mais é divulgada a inserção de aparato tecnológico nas

redes de ensino (lousa digital, computadores, data show ou Tv-pendrive) e caso o docente planeje uma aula tendo como recurso didático um desses aparatos é necessário saber utilizá-los de forma correta.

Editores de texto como o Microsoft Word facilitam e introduzem recursos à produção de textos adaptados, avaliações escritas e listas de atividades, muito comuns na atividade docente. Os textos escritos pelos docentes facilitam a comunicação entre eles e os alunos. Ademais, uma apresentação textual didaticamente bem ajustada representa um convite à leitura. Percebemos, através de observações indiretas em atividades de graduandos nas etapas de Estágio, que muitos licenciandos não conseguem organizar os textos que levam às salas de aula, demonstrando uma série de dificuldades, que iam desde a inserção da logomarca da escola no cabeçalho da atividade à formatação de atividades para ‘cabem’ em poucas laudas, aproveitando bem os espaços do papel.

A oficina teve como público alvo os estudantes dos cursos de licenciatura da UEFS e professores da educação básica. Foram oferecidas vagas para 10 participantes com carga horária total de 8 horas divididas em dois encontros de 4 horas cada um, em turno vespertino. Os encontros aconteceram com o seguinte objetivo geral: capacitar os participantes para o uso em atividades docentes dos diferentes recursos do Microsoft Word, servindo para o professor de diversas formas, como elaboração de material didático e atividades para os alunos.

No primeiro encontro deu-se um enfoque maior para a importância da inserção das tecnologias na educação e suas potencialidades para o processo de ensino-aprendizagem, como também a exposição do passo-a-passo para a realização das funções básicas do software Word e debate de ideias para utilização do recurso na educação básica. No segundo encontro partimos para a etapa mais prática, com a elaboração de uma atividade em que os participantes receberam, em papel impresso, uma simulação de avaliação escrita da educação básica com vários erros de formatação, e tiveram o desafio de digitar aquele material e deixá-lo com formatação correta, com o maior aproveitamento possível do espaço do papel.

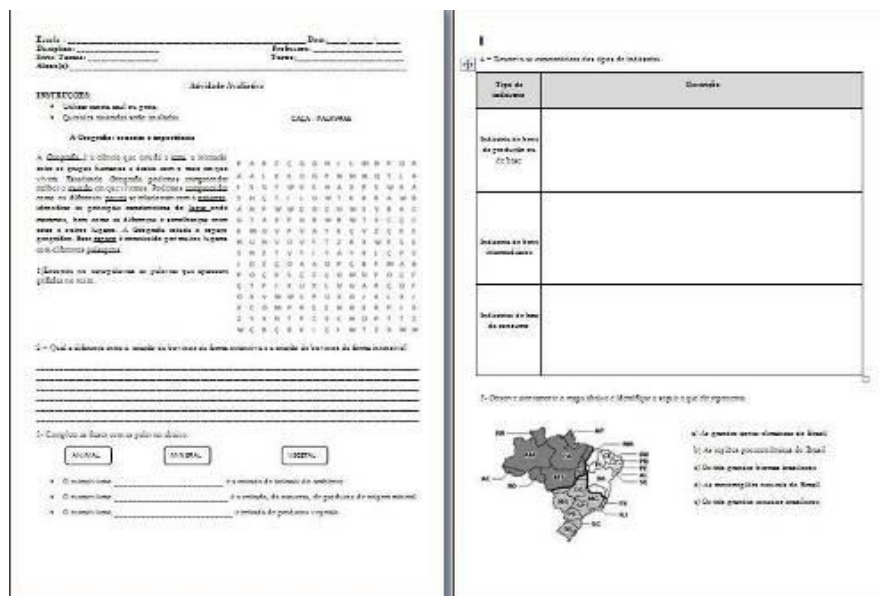


Figura 1: Atividade produzida pelos participantes da oficina, 2013

Encerrada a oficina, perguntou-se aos participantes qual a importância da inserção de novas tecnologias na educação básica. Seguem, abaixo, as respostas mais significativas para esse trabalho:

Entrevistado 1 - “É muito importante para a capacitação de professores, no planejamento de atividades mais interessantes que contribuem para a aprendizagem dos alunos.”

Entrevistado 2 - “Oferecem recursos ao professor e contribuem para uma aula mais didática, auxiliando na aprendizagem do aluno além de oferecer ao professor a elaboração de aulas mais práticas.”

Entrevistado 3 - “O ofício de ensinar está em constante mudança e é preciso adaptar-se às novas formas de produção do conhecimento, e o uso de novas tecnologias na sala de aula é fundamental, pois amplia as possibilidades do professor ensinar e do aluno aprender.”

Entrevistado 4 - “É fundamental que o professor domine noções de informática a fim de facilitar, aprimorar e inovar em atividades para aluno.”

Entrevistado 5 - “Importante, para que a escola se torne um ambiente agradável e próximo a realidade atual dos meios tecnológicos, que estão cada vez mais difundidos entre

alunos de todas as idades. As tecnologias trazem dinamicidade as aulas e conseqüentemente maior interesse por parte dos alunos.”

Entrevistado 6 - “Agiliza no tempo, na estética da atividade desenvolvida.”

A partir das respostas obtidas na questão indicada, pode-se verificar que os participantes compreendem a grande importância das novas tecnologias para o trabalho docente. Todos os participantes indicaram que a oficina foi muito útil para o seu processo formativo.

4. Considerações Finais

Percebe-se que hoje em dia o professor deve se atualizar e desfrutar de todo o aparato disponível para o desenvolvimento de um melhor processo de ensino-aprendizagem, bem como para os recursos disponíveis para facilitar o seu trabalho. Vale ressaltar, entretanto, que em um país com má distribuição de renda e aplicação inadequada de recursos financeiros, onde a educação está à margem dos investimentos governamentais, estes recursos podem não estar disponíveis nas escolas ou, se estiverem, não apresentarem bom funcionamento ou as características mais adequadas para seu uso.

Destaca-se que a oficina ministrada logrou excelente êxito, demonstrando que a formação de professores precisa considerar os diferentes níveis formativos em que chegam à Universidade, possibilitando ao longo de sua permanência na Universidade o acesso às tecnologias, o que auxilia o desenvolvimento de uma educação mais reflexiva.

5. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Cristina Alves de. As tecnologias da informação e comunicação (TIC), os novos contextos de ensino-aprendizagem e a identidade profissional dos professores. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 89, n. 221, p. 30-46, jan./abr. 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília : MEC/ SEF, 1998.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no Ensino de Geografia na pós-modernidade. In: REGO, Nelson et al. (org). **Geografia: praticas pedagógicas para o Ensino Médio**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

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

COELHO, Livia Andrade, et al. Não sei ler, logo não posso usar o computador? Alfabetização e letramento no contexto do EJA. In: ALENCAR, Raimunda Silva d'; et al. **A educação (re)visitada: a velhice na sala de aula**. Ilhéus, Ba: Editus, 2012.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. Ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

**PRÁTICA DE ENSINO “GLOBALIZAÇÃO E DIVERSIDADE CULTURAL”,
VIVER SEM FRONTEIRAS, COMO INSTRUMENTO DE DESPERTAR NOVOS
OLHARES SOBRE O MUNDO.**

Cristina Batista de C. Ribeiro¹¹

crisrina.rcastro@yahoo.com.br

Kátia Amorim¹

amorimkatia2006@gmail.com

Resumo O objetivo deste estudo foi o desenvolvimento e aplicação de procedimentos metodológicos para a leitura e percepção das mudanças ocorridas no mundo, a partir dos eventos criados pela globalização, abrindo caminhos para a construção de uma nova visão do território, onde o aluno consegue através da interpretação de imagens e diferentes formas de linguagens apresentadas para ele constantemente, discernir entre o mundo concreto e o virtual, se posicionado assim de forma crítica diante das diversas situações enfrentadas em seu dia a dia, de modo a aplicar valores sociais e práticas de cidadania na solução de problemas. A proposta baseia-se em conteúdos de Geografia, para o ensino fundamental II, onde o discente irá desenvolver uma leitura não verbal do espaço e onde o mesmo deverá aprender a reconhecer a diversidade cultural em que sua região está inserida. O presente trabalho foi apresentado para educandos da 6ª série (7º ano) da rede pública de ensino, onde se buscou trabalhar, sua visão de mundo e como o acesso constante aos meios de comunicação diminui as distâncias e inserem em nosso cotidiano novas culturas e modos de vida tão diferenciados, porém, facilmente absorvidos pela sociedade que se identifica e automaticamente se apropria dela.

Palavras – chave: Fronteiras, Mídia e Cultura.

Introdução

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) foram desenvolvidos como forma de garantir a qualidade do ensino e de maneira que garanta uma coerência nos investimentos realizados no sistema educacional. As mudanças propostas no currículo escolar contaram com diversas discussões, pesquisas e encontros de professores com a finalidade de proporcionar o debate ampliando esta oportunidade inclusive para profissionais que de alguma forma encontram-se mais isolados da prática pedagógica atual.

¹¹Licenciando em Geografia/ PUC Campinas.

A proposta do PCN concomitantemente está ligado também a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), que reforça a necessidade da formação básica e comum para todos e pressupõe a criação de diretrizes que sejam capazes de nortear os currículos dando a oportunidade igualitária na aprendizagem da língua portuguesa, da matemática, do mundo físico e natural, e da realidade social e política dando ênfase ao Brasil.

A Geografia assume um papel importante dentro dos objetivos propostos pelos Parâmetros Curriculares,

[...] a disciplina propõem um trabalho pedagógico que visa ampliar as capacidades dos alunos de observar, conhecer, explicar, comparar e representar as características do lugar em que vivem e de diferentes paisagens e espaços geográficos. Nacib (2009).

Nesta perspectiva a geografia escolar deve trabalhar com o imaginário, como forma de compreender os espaços subjetivos, dando condições de criarem mapas mentais por meio de símbolos e representações que fazem parte de suas decisões cotidianas.

O imaginário em Geografia se torna um facilitador que leva o discente a compreender o significado e a interlocução que existe entre as varias paisagens e lugares. Segundo os PCN's "a compreensão do imaginário significa valorizar os fatores culturais da vida cotidiana, permitindo compreender ao mesmo tempo a singularidade e a pluralidade dos lugares no mundo".

A partir da proposta dos PCN's para Geografia, o discente se torna parte ativa de sua aprendizagem e não somente um mero ouvinte. Toda a vivência do aluno é trazida para a sala de aula e, tudo que faz parte de seu cotidiano, símbolos, representações são utilizados como canal de aprendizagem, este facilitador faz com que a compreensão do aluno em relação aos temas abordados, seja abrangida de maneira mais ampla e o aluno passa a ser autor de seu próprio saber.

Diante desta possibilidade de ensino nos propomos a desenvolver um projeto com referência na Globalização Cultural, como forma de apropriação de novas culturas e fragmentação da identidade nacional.

Segundo o eixo 1 proposto pelos PCN's: A Geografia Como Possibilidade de Leitura e Compreensão do Mundo, se utilizando de mecanismos metodológicos que valorizaram a compreensão geográfica que o aluno já possui e auxiliando o mesmo a desenvolver um novo olhar geográfico sobre o território.

Metodologia

A metodologia utilizada se baseou na revisão bibliográfica, planejamento da aula expositiva, elaboração e aplicação da oficina pedagógica e também análise e interpretação dos resultados da prática.

O trabalho realizado foi desenvolvido na 6^o série (7^o ano) da EE. Reverendo Eliseu Narciso, com uma carga horária de 20 horas/aula, o critério para escolha da sala participante foi o conteúdo programático do 1^o Bimestre que contou com os seguintes temas trabalhados:

- ✓ A formação do território do brasileiro
- ✓ Limites e fronteiras
- ✓ A formação do povo brasileiro
- ✓ A federação
- ✓ Organização política e administrativa

A aula expositiva foi planejada dentro das bases propostas pelos PCN's para o ensino fundamental, dentro dos quais o objetivo de se ensinar Geografia esta comprometido com a construção da cidadania e responsabilidade social.

O estágio foi realizado em uma sala com 35 alunos, com idades entre onze e treze anos. A socialização se deu em quatro aulas. Onde duas foram utilizadas para apresentar o tema aos alunos e as outras duas para ministrar a aula através de uma apresentação feita com Power Point.

A Prática Pedagógica como Construção de Novos Olhares Sobre o Mundo.

Para os PCN's a Geografia deve levar o aluno a se reconhecer como cidadão, que exerce seus direitos e deveres político-sociais, ter autonomia em suas decisões e perceber-se como agente transformador do ambiente. Para isso, é necessário contextualizar os acontecimentos de forma global, local e regional onde seja possível a construção de posturas éticas para todos os âmbitos sociais e ambientais.

Dentro desta perspectiva optamos por apresentar uma forma de se realizar estudos geográficos, que se desprendam da concepção que Lacoste (1988), apresenta como errônea devido à crença de que a disciplina de geografia não passa de uma descrição “desinteressada” da cultura geral do mundo sendo ainda, simplória e enfadonha. Diante dessa análise, construiu-se uma prática pedagógica, onde foi desenvolvido o conteúdo sobre a identidade cultural e a globalização, como também todos os conflitos que estas transformações trazem para nossa realidade.

A sistematização do projeto foi pautada na proposta de Lacoste (1988), de apresentar a geografia como uma forma de se “fugir da miopia e do sonambulismo” que existe na falta de interesse em relação aos fenômenos geográficos, onde o significado político foge a compreensão popular.

A intenção inicial era tratar somente o assunto Globalização Cultural e o senso comum que vem sendo criado no mundo em torno de uma identidade unificada. No entanto, no decorrer da aula, conseguimos abordar os mais diversos temas, como regionalismo, migração, capitalismo, sociedade de consumo, fragmentação do mundo e ruptura com a identidade nacional.

Na aplicação do projeto, o espaço vivido foi à abordagem inicial a ser reconhecida dentro das complexidades da cultura global que é advertida por Santos (2002), como uma “ilusão” de vivermos num mundo sem fronteiras, uma aldeia global, no entanto, essa realidade de “Viver sem fronteiras” é reservada a pequenos grupos que tem decisões efetivas quanto à dinâmica do território.

Diante do grande interesse demonstrado pelos educandos, questões como “O que é viver sem fronteiras”? “Amor por objetos e não por pessoas” puderam ser levantadas de forma espontânea e a compreensão que estes discentes tiveram de como são levados a adquirir produtos e objetos supérfluos, apenas pela força das palavras, os levou a entender melhor a sua realidade.

Considerações Finais

Ao entrar em um lugar desconhecido com pessoas estranhas, sempre sentimos certo medo do que poderá acontecer. Na sala de aula não foi diferente, os alunos não nos conheciam e ficaram o tempo todo nos testando, com perguntas (até mesmo pessoais) e brincadeiras. Ao

passar o primeiro contato e ao conquistarmos a confiança dos alunos, o que pode ser notado, foi que eles ficaram entusiasmados com a novidade e principalmente com o fato de serem os únicos na escola a participarem deste tipo de prática docente.

Durante a exposição estes alunos conseguiram nos surpreender pela forma como participaram ativamente da aula, fazendo relações entre o seu dia a dia e as maneiras como ocorre à globalização. Após o término do debate uma aluna fez a seguinte pergunta:

“Professora o que a geografia trouxe para a sua vida?”

Com Geografia, conheci as diversas formas de construção do mundo e a maneira como ela intervém diretamente nas relações sociais.

A aprendizagem foi mútua, todos desenvolvemos habilidades de leituras diferenciadas com está prática, aos alunos um novo olhar geográfico do mundo, aos estagiários uma nova maneira de olhar a prática docente.

No tocante a escola, fomos muito bem recebidos e a direção fez tudo que estava ao alcance deles para nos recepcionar da maneira mais agradável possível. Disponibilizando inclusive todo o material didático utilizado durante a preparação e apresentação da aula.

Referências

- BAUMAN, Zygmunt, **Globalização, As Consequências Humanas**; 1999. Ed. Jorge Zahar.
- CAVALCANTE, Lana S., **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos**; 2006. Ed. Papirus.
- HALL, Stuart, **A Identidade Cultural na Pós Modernidade**; 2006. Ed. DP&A.
- LACOSTE, Yves. **A geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- PONTUSCHKA, Nídia N; PAGANELLI, Tomoko I; CACETE, Núria H. Para ensinar e aprender Geografia. São Paulo SP : Ed . Cortez 3º ed. 2009.
- Portal do MEC, **Parâmetros Curriculares Nacionais**.
- Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/geografia.pdf7>

SANTOS, M., **O Novo Mapa do Mundo – Fim de Século e Globalização**; 2002. 151p. Ed. HUCITEC – ANPUR.

SANTOS, Milton. **O país distorcido: O Brasil, a globalização e a cidadania**. São Paulo: Publifolha, 2002.

SOUZA, Anderson B., **Globalização: algumas reflexões**; CPDA/UFRRJ, n.14, set. 2000. 12p.

VÍDEOS TUTORIAIS ONLINE PARA DIFUSÃO DA UTILIZAÇÃO DE GEOIDEIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Bruna Cristina Gama Campagnuci¹²

brunac.0812@gmail.com

Érica Rodrigues Soares¹³

erica_jdo@hotmail.com

Roberto Greco¹⁴

greco@ige.unicamp.br

Resumo. Este artigo descreve um projeto de difusão de atividades didáticas para o ensino da Geografia. Trata-se de atividades desenvolvidas para Earth Science Education Unit (Keele University, UK), as quais são traduzidas em diversas línguas. São atividades muito simples que requerem recursos fáceis de encontrar e também econômicos, mas muito efetivos para compreender conceitos da disciplina. A existência e desenvolvimento das plataformas online proporcionam ferramentas eficazes para auxiliar o ensino da Geografia, mas precisam ser adaptadas para o contexto local. Este trabalho visa realizar vídeos explicativos para facilitar a utilização dessas ferramentas didáticas no contexto das escolas brasileiras.

59

Abstract

This paper describes a project to spread geography educational tools. This educational activities are developed by Earth Science Education Unit (Keele University, UK) and translated in several languages. This activities are really easy, need just simple and cheap materials, but are really effective in the teaching process. Online platforms are useful educational tools for geography teaching but is necessary to adapt them to the local context, so, in order to make their utilization easier in the brazilian school, several videos were developed.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, *Earth Learning Idea*, Vídeos.

1. Introdução

O Laboratório de Recursos Didáticos em Geociências (LRDG) faz parte do Departamento de Geociências Aplicadas ao Ensino (DGAE). O LRDG visa pesquisar e

12 PROFIS, Unicamp, bolsista do PIBIC-ProFIS/Unicamp.

13 Graduando em Licenciatura em Geografia pela Unicamp; bolsista do PIBIC-Geografia/Unicamp.

14 Doutor em Earth System Science pela UNIMORE (Itália). Professor do DGAE – Unicamp

produzir recursos que auxiliem o trabalho de professores, de quaisquer níveis educacionais (desde o ensino fundamental ao superior), a desenvolver tópicos relacionados aos estudos do Sistema Terra e Geociências em geral. O Laboratório busca, ainda, entre seus alvos mais amplos, gerar e difundir novos experimentos educacionais na área de Ciências da Terra. Entre suas práticas há a tradução/adaptação das atividades disponíveis em (http://www.ige.unicamp.br/lrdg/contents_Portugues.html) para a língua portuguesa dos experimentos da série Earth Learning Idea acessível em (<http://www.earthlearningidea.com>).

Earth Learning Idea é uma ferramenta validada pelo Earth Learning Idea team, da Keele University, Reino Unido. Nele há atividades que são fonte de inspiração para professores e estudantes interessados no processo de ensino-aprendizagem em Geociências. Estas atividades são dirigidas principalmente a capacitadores que podem posteriormente formar professores de escolas e permitir que estas atividades cheguem aos alunos (King et al., 2009). Desta forma não é preciso que todos os professores e alunos estejam conectados, mas que alguns professores e formadores façam download das atividades e se comprometam em difundi-la.

O site reúne experimentos que requerem poucos recursos, além de serem de fácil execução e estabelecem uma ponte de reconhecimento entre o que foi estudado por meio de livros e o mundo real. Os experimentos disponíveis, não só promovem melhor entendimento das intrincadas relações e complexas dinâmicas do planeta, como acabam por desenvolver a capacidade de questionamento, observação e investigação dos estudantes. Constituem um abrangente conjunto de atividades que visam facilitar a assimilação dos processos, funcionamento e organização do Sistema Terra.

As atividades são voltadas para conhecimento e compreensão da Ciências da Terra, realçar seus princípios e trazer à tona a base científico – geográfica, além de identificar os princípios educacionais referentes a cada atividade, bem como promover as competências pedagógicas interativas com professores para desenvolver habilidades de investigação e de pensamento crítico dos alunos os tornando capazes de aplicar tais conhecimentos em suas vidas cotidianas.

Como se pode encontrar na Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia (2008) o ensino da Ciências da Terra no ensino médio faz parte da disciplina de Geografia. Pelo fato das atividades Earth Learning Idea serem simples e necessitarem de recursos de fácil

acesso e econômicos, elas se tornam eficientes para serem aproveitadas nas escolas públicas e nas realidades de sociedades desfavorecidas.

1.1. Importância da existência e desenvolvimento de plataformas que auxiliem no ensino de Geografia.

A Internet e o modo como ela atualmente se difunde significa verdadeira revolução no ensino e no modo de aprendizagem. Um extenso acervo de conteúdos didáticos referentes à área das Geografia encontram-se disponível na rede. Entretanto, devido à falta de critérios de avaliação, muitos destes materiais acabam sendo de qualidade inferior ou tendo sua aplicabilidade didática reduzida. Além disso, nem sempre os professores e ainda menos os alunos tem acesso a computadores e a Internet, isso ainda è realidade em países desenvolvidos e com maior frequência nos países em desenvolvimentos. Segundo Giordani (2009) no Brasil a difusão das Tecnologias da Informação e Comunicação - TIC iniciou-se ao final da década de 1990 mas nas escolas públicas, especialmente nas áreas mais remotas e mais pobres, a sua disponibilidades e uso ainda não fazem parte do dia dia dessas intuições.

Na obra “Sociedade da Informacao no Brasil: livro verde” de Takahashi (2000), é lembrado como as novas tecnologias podem permitir a troca de atividades didaticas entre professores e um trabalho colaborativo para o desenvolvimento de ferramentas pedagogicas. Isso è o que faz o projeto Earth Learning Idea atravez do site e do blog.

O projeto *Earth Learning Idea* tem múltiplos objetivos, primariamente desenvolver uma rede de apoio para formadores de professores de Ciências da Terra e Geografia e professores de escolas de primeiro e segundo grau. Para alcançar este objetivo são utilizados recursos educacionais que promovem o ensino interativo e o desenvolvimento de competências de investigação. Ao mesmo tempo é possível promover o debate educacional em torno de atividades em geociências e assim fomentar uma melhor aprendizagem dos conteúdos (Calonge, Greco 2011). Para minimizar custos utilizam-se atividades voluntárias e comprometidas, tanto para preparação de novas atividades quanto para a tradução e divulgação. Para espalhar estes recursos em todo mundo usa-se as ferramentas do site e do blog *Earth Learning Idea*. Com o intuito de desenvolver uma rede global de apoio, promove-se uma discussão *online* através do *blog* específico.

Como apresenta a Figura 1, ao final do mês de Junho de 2013 mais de 1 milhão de downloads de atividades pelo site *Earth Learning Idea* foram feitos em 182 países.

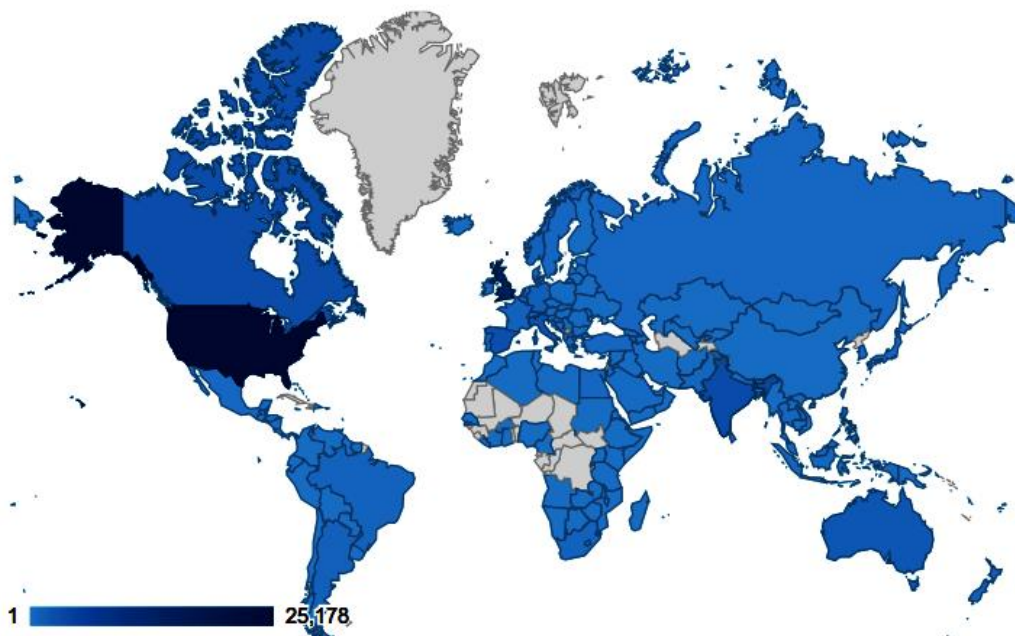


Figura 1. O seguinte mapa mostra os países que visitaram o site *Earth Learning Idea* em Junho de 2013, por enquanto são 183 países. A intensidade da cor representa respectivamente a quantidade de acessos ao site. Disponível em: < <http://www.earthlearningidea.com> >

A difusão das atividades é feita basicamente pela internet, mas também ocorrem palestras elaboradas por formadores para professores de escolas, *workshops*, além da publicação de artigos em revistas de ensino de ciências e Geografia, bem como através de *blogs* de professores.

2. Objetivo

Pode se observar que o projeto Geodéias teve uma difusão muito grande devido a sua ótima aplicabilidade nas aulas dos professores de Ciências da Terra e Geografia que escolheram acrescentar ferramentas na qualidade de seu trabalho com uma proposta mais ilustrativa de ensino. Apesar de o Brasil ser um dos países que traduzem mais atividades fornecidas na plataforma, ele não se encontra entre os primeiros nos índices de acesso ao site *Earth Learning Idea*.

O objetivo deste projeto é disponibilizar uma nova ferramenta para ampliar a divulgação de Geoideias no Brasil. Segundo Belintane (2000) o Brasil tem uma forte tradição oral, presente em sua tradição desde seu folclore e literatura até sua musicalidade, por este motivo surgiu a ideia de buscar divulgar estas atividades por meio de vídeos tutoriais disponibilizado online no site *Earth Learning Idea*.

A língua oral exige suportes e meios dinâmicos, de preferência aqueles que registram e fazem circular sons, imagens e textos escritos: gravadores, vídeos, multimídias, redes etc. Nesse sentido, podemos considerá-la entre os temas privilegiados das novas tecnologias. (BELINTANE, Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.1, p.56 jan./jun. 2000).

Além disso, segundo a psicologia cognitiva, a assimilação de imagens é ligada à memória como sendo seu prolongamento no processo cognitivo, que consiste na observação de algo através da visão e a atenção que se liga diretamente a memória e se expressa pelas imagens. Este processo ocorre desde os primeiros meses de vida de uma criança. Há diversos fatores que resultam na atenção e na memória no processo de aprendizagem, e a imagem ligada ao som é um dos primeiros a se constituírem na vida (PENNA, 1984).

3. Metodologia

Este projeto é segmentado em duas partes de iniciação científica financiada pelo Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico - CNPq e Serviço de Apoio ao Estudante SAE-Unicamp, tendo início no começo de janeiro 2013. Ao decorrer deste primeiro período, foram realizadas pesquisas e leituras de bibliografias referentes à produção de filmes didáticos de curtas metragens no geral e com ênfase nos filmes didáticos de curtas metragens para o ensino de geociência.

Foram analisadas as atividades para a confecção de uma lista dos materiais necessários e começou-se a procura bem como a compra, quando necessário, iniciando-se, por conseguinte, a captação de imagens das atividades. As produções dos vídeos das atividades ocorreram em geral no Laboratório do Departamento de Geologia e Recursos Naturais, onde nos reunimos após a seleção das atividades e materiais necessários, para filmar a realização dos experimentos com base no roteiro fornecido pelo site *Earth Learning Idea*.

As filmagens foram realizadas atentando-se a captação de todas as fases importantes das atividades, e ter, como produto final, um vídeo com todos os dados relevantes para a utilização

do professor durante uma aula de Ciências da Terra e Geografia. Segundo Jerome Bruder, citado por Rohling et al. (2002), o uso inteligente de recursos audiovisuais dependerá de como pode-se integrar a técnica do *filmmaker* com a técnica de conhecimento de um professor.

Neste processo de elaboração dos vídeos foi estabelecido um roteiro para o gravação do experimento durante sua filmagem que consiste em começar o curta-metragem filmando os materiais que serão usados no experimento, estabelecidos pelo site *Earth Learning Idea* e logo em seguida iniciando o experimento que não ultrapassa 2 minutos. Todos os vídeos serão disponibilizados em um canal na plataforma online do Youtube, para fácil acesso e ainda maior difusão do ensino de geociências a partir de vídeos tutoriais, todos legendados em português.

Para organização do roteiro dos vídeos, foi seguido um modelo estabelecido por Àlgel Eskquera (2010) que se resume em, primeiramente constituir um enredo a ser seguido para todos os vídeos para que se tenha uma “história visual” no processo de gravação e uma narrativa que conte a intenção e a finalidade do mesmo e , por fim, uma tabela que organize o tempo de cada trecho do vídeo, bem como as legendas ou falas e até mesmo efeitos que estarão contendo.

4. Resultados

Foram gravadas neste primeiro semestre em torno de 15 atividades no laboratório de Hidro paleontologia do Instituto de Geociências e no Laboratório do NEPAN ocorreu a edição e finalização dos vídeos. Além disso, foi criado também um canal no site de compartilhamentos de vídeos YouTube para a disponibilização dos mesmos na internet.

5. Conclusão

As plataformas online auxiliam o ensino escolar, pois permitem uma rápida difusão do material didático, troca de ideias, bem como a construção de processos colaborativos entre os professores também geograficamente distantes. No Brasil ainda se tem dificuldades para a utilização das tecnologias e da internet. O projeto *Earth Learning Idea* utiliza a internet de uma forma simples para fornecer as atividades e incentivar processos colaborativos. Como não há necessidade de se estar conectado nem ter disponibilidade de computadores na sala de aula para utilizar essas ferramentas, visto que é possível que o professor ou os formadores de professores

façam o download da atividade em PDF antecipadamente, fica mais fácil aplica-las em todas as escolas. A fim de vencer as dificuldades iniciais de uso destas ferramentas, se desenvolveu este projeto de produções de vídeos para expor como utilizar tais atividades. Os vídeos tem a vantagem de serem acessíveis também por *smartphone* ou *tablet* e, deste modo, ficam com o acesso mais flexível. O acompanhamento dos acessos ao site e os números de visualizações dos vídeos assim como o número de *downloads* dos roteiros das atividades propostas no site *Earth Learning Idea* traduzidas para língua portuguesa, permitem monitorar o êxito desta proposta.

6. Referências Bibliográficas

BELINTANE Claudemire., *Linguagem moral na escola em tempo de redes*, Universidade de São Paulo, Educação e Pesquisa, São Paulo, v.26, n.1, p.53-65 , jan./jun. 2000

CALONGE GARCIA Amelia; GRECO Roberto, *Olimpiada Internacional de Ciencias de la Tierra (IESO): Una oportunidad a la Geología. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra*, 19(2): 130-140, 2011

CARVALHO, Marília Gomes de. *Tecnologia, desenvolvimento e educação tecnológica*. Universidade Federal Tecnológica do Paraná. Disponível em: <<http://revistas.utfpr.edu.br/pb/index.php/revedutect/article/viewFile/1011/603>>

GIORDANI Ana Claudia, CASSO Robero, BEZZI Meri Lourdes, Objetos de aprendizagem na Geografia escolar, *Geografia: Ensino & Pesquisa*, v. 13 n. 2, p. 243-248, 2009.

FINI Maria Inês, Coord., Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia, São Paulo, SEE, 2008.

KING Chris, KENNET Peter, DEVON Elisabeth, SELLEZ Jose. *Earthlearningidea: nuevos recursos para la enseñanza de las Ciencias de la Tierra en todo el mundo*. Enseñanza de las Ciencias de la Terra, 17 (1), pp. 2-15, 2009

PENNA, Antônio Gomes. *Introdução a Psicologia Cognitiva*. Editora Pedagógica e Universitária Ltda. São Paulo, 1984. p. 73-76

ROHLING, Jurandir Hillmann. et al. *Produção de Filmes Didáticos de Curta Metragem, e CD-ROMs para o Ensino de Física*. Revista Brasileira de Ensino de F, Paraná, v. 24, n. , p.168-175, 2 jun. 2002.

TAKAHASHI, Tadao (Org.). *Sociedade da Informação no Brasil*: livro verde, Brasília, Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

Earth Learning Idea Team. Disponível em: <<http://www.earthlearningidea.com/>>



3º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Práticas Educativas em Ensino de Geografia:
(re)criando os documentos curriculares

Eixo 2: Recursos didáticos no ensino de Geografia

A FOTOGRAFIA COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NA PERSPECTIVA DO CONCEITO DE PAISAGEM. ENSINO FUNDAMENTAL II (ANOS FINAIS)

Thainá Santos Coimbra

Email: Thainahappy@hotmail.com

Resumo. A utilização da fotografia como recurso para a leitura e apreensão da paisagem, torna-se também um poderoso instrumento didático que poderá apresentar resultados significativos para a aprendizagem, se utilizado corretamente em sala de aula. A fotografia eterniza uma paisagem com apenas um clique que poderá se transformar num objeto de estudo, proporcionando ao aluno o mesmo visual do espaço fotografado.

Palavras-chave. Paisagem, Fotografia, Ensino de Geografia.

Introdução

O processo de ensino-aprendizagem no ambiente escolar baseia-se na relação entre professores e alunos, e depende de variáveis externas ao educando, como as técnicas e os recursos didáticos utilizados pelos educadores.

A fotografia pode ser um instrumento didático muito importante nas aulas de Geografia, pois oferece a nós professores importantes recursos que nos auxiliam em nossa tarefa de promover a aprendizagem.

Nos dias de hoje, os professores dispõem de diversas mídias que são instrumentos que permitem a diversificação e a dinamização das aulas. Dessa forma, a fotografia aparece como um meio facilitador do processo de ensino-aprendizagem e também contribui para que esse processo se torne mais prazeroso.

No ensino da Geografia, podemos utilizar a fotografia como um objeto de leitura e interpretação da paisagem, pode contribuir também na formação dos conceitos geográficos básicos e no entendimento das relações sócio-espaciais.

A utilização da fotografia estimula a observação e a descrição e análise das paisagens pelos educandos, por isso, a mesma não deve ser vista apenas como uma maneira de ilustrar os conteúdos geográficos ministrados, numa perspectiva alegórica.

Sendo um recurso didático e que possui uma linguagem visual, a fotografia deve ser explorada conjuntamente com outras formas de linguagens e mídias, deste modo, cabe ao educador explorar o uso da fotografia sempre associado a outros tipos de linguagens, que permitam a aprendizagem de diferentes tipos de alunos (visuais, auditivos e sinestésicos).

A paisagem é uma categoria de análise da ciência geográfica e tem como dimensão a nossa percepção, os nossos sentidos.

A fotografia nesse sentido de auxiliar a leitura e apreensão da paisagem é importante, pois a mesma congela uma paisagem e permite ao aluno obter o visual de ambientes nunca antes visitados por eles.

A fotografia materializa paisagens e podem ser utilizadas no processo de ensino-aprendizagem de modo que os alunos possam observar, analisar e interpretar essas paisagens.

Objetivos

O presente trabalho visa discutir a importância da fotografia como instrumento didático significativo nas aulas de Geografia para a leitura e apreensão do conceito de paisagem. O ensino da Geografia deve valorizar diferentes tipos de linguagens, incluindo a fotografia (linguagem iconográfica) para nos auxiliar na construção e reconstrução de diversos conceitos dessa disciplina nos mais diferentes contextos espaço-temporais. Para ser percebida, a paisagem necessita da relação do homem com o meio, mesmo que através de algum artifício, como a fotografia, as quais representam a ação humana sobre o processo histórico da paisagem, auxiliando os nossos educandos na sua própria percepção.

Metodologia

O presente trabalho consiste em uma vasta pesquisa bibliográfica, acerca dos conceitos fundamentais para essa temática (paisagem e fotografia). Consiste também na análise de livros didáticos do ensino fundamental selecionados, para verificar e refletir sobre o uso da imagem fotográfica nos mesmos (como as fotografias estão dispostas nos livros didáticos).

A fotografia para leitura e apreensão da paisagem

Uma das categorias de análise geográficas fundamentais para a compreensão do espaço geográfico é a paisagem, tanto no ensino fundamental quanto no ensino médio.

A utilização da fotografia para leitura e apreensão da paisagem, pode estimular nos alunos a observação e a descrição, e ainda mais além, propiciar o olhar crítico de alguns elementos observados na paisagem através da mesma.

A fotografia é um documento que possibilita registrar, ver o próprio mundo e interpretá-lo. Nesse contexto, a paisagem congelada pela imagem fotográfica tem como objetivo nas aulas de geografia ser interpretada pelos alunos, e essa interpretação tem que ser mediada por nós professores, para que se criem questões problematizadoras e críticas sobre essa paisagem a ser analisada.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino fundamental, o uso da fotografia na leitura da paisagem é importante (BRASIL, 1998, P. 24):

A leitura da paisagem pode ocorrer de forma direta — através da observação da paisagem de um lugar que os alunos visitaram — ou de forma indireta — através de fotografias, da literatura, de vídeos, de relatos.

Para que seja feita a leitura de uma imagem fotográfica (de uma paisagem, neste caso), é preciso passar por três processos fundamentais: observar, analisar e interpretar.

A observação é o passo inicial para a leitura de uma determinada imagem, nesse contexto, o professor deve orientar os alunos de acordo com os conteúdos trabalhados, os elementos presentes nas paisagens a serem observados pelos mesmos. Os elementos a serem observados podem ser os mais variados (ambiental, econômico, social, histórico, político, etc.).

Analisar uma paisagem através de uma imagem fotográfica seria fazer relações dos elementos identificados na paisagem entre si, ou em seu conjunto. Por exemplo, os elementos naturais presentes na paisagem podem ser relacionados assim: formas de relevo observadas na imagem, vegetação predominante com o clima, e também em relação aos elementos construídos pelos homens ali presentes.

A última etapa desse processo seria a interpretação dos elementos encontrados nessa paisagem registrada através da imagem fotográfica, que consiste em procurar explicações para os diversos elementos observados. Nesse momento, o professor poderá introduzir novos conteúdos e conceitos que pretende trabalhar com esses alunos, e também despertar nos

mesmos o interesse pela busca de informações complementares para a construção do próprio conhecimento desses alunos.

É muito importante nesse contexto também a mediação do professor, pois durante a interpretação e leitura da paisagem através de uma fotografia, sempre irá ocorrer interpretações diferenciadas entre os alunos, mesmo que as imagens a serem analisadas por eles sejam iguais, isso ocorre porque pessoas diferentes apresentam diversas interpretações do mesmo fato.

As fotografias que registram paisagens podem ter diferentes tipos de finalidades, como por exemplo, fazer comparações entre uma ou mais paisagens, analisar as mudanças ocorridas em épocas distintas, e etc. A interpretação detalhada do recorte da paisagem capturada pela fotografia é essencial para a compreensão do aluno para identificar e analisar como as mudanças ocorrem e modificam essas paisagens ao longo do tempo, sendo fotografia um meio de fixar um momento preciso que poderá se extinguir em pouco tempo e por meio desta fica registrado.

Através da imagem fotográfica nós professores podemos trabalhar com os nossos alunos, por exemplo, como ocorre o processo de formação de diversas paisagens do mundo e também do lugar em que a escola se insere, ou seja, explicar os elementos fundamentais para a formação da mesma (elementos físicos, biológicos e humanos). Enfim, o estudo da paisagem através da fotografia é de suma importância para o entendimento dos alunos e também na impossibilidade de ir a vários lugares do mundo, conhecer e compreender as diferenças que ocorrem de uma paisagem para a outra na superfície terrestre.

Ao inserirmos a leitura da paisagem, a comparação das diferentes leituras de um mesmo objeto, é muito importante à medida que permite o confronto de idéias entre os alunos, diferentes interesses, valores socioculturais, estéticos, econômicos, e etc. Enfim, nós professores poderemos identificar essas diferentes interpretações existentes e a constatação das intencionalidades e limitações daquele que observa a imagem fotográfica da paisagem.

Nesse contexto, como afirma Brasil (1998), a leitura de uma imagem fotográfica é muito importante para o ensino da Geografia e para a compreensão desse conceito chave para a mesma que é a Paisagem (BRASIL, 1998. p. 15):

Através da leitura de imagens, pode-se conhecer a trajetória da constituição da paisagem local e compará-la com a trajetória de diferentes paisagens e lugares, enfocando as múltiplas relações e determinações dos homens em sociedade com a natureza nessa trajetória.

Cabe a nós professores fazer uso dessa linguagem visual em nossas aulas de Geografia, para que os alunos possam desenvolver o senso crítico e poder através de conhecimentos prévios chegarem a sua própria conclusão de diversos fatores que formam as paisagens e também o espaço geográfico. Isso torna os alunos capazes de identificar que fazem parte desse processo e também que podem de algum modo transformá-los

Resultados

Através da análise dos livros didáticos das duas coleções selecionadas (Estudos de Geografia e Projeto Araribá), podemos constatar que os livros são bastante ilustrados por imagens fotográficas. As páginas dos livros são repletas de fotografias, mas em geral elas não são utilizadas de forma correta, ou pelo menos o que seria o ideal.

Para que os alunos possam visualizar os biomas abordados nos capítulos dos livros didáticos, as fotografias são abundantes, representando todos os biomas citados pelos autores, posterior ao texto escrito. Mas podemos perceber que as mesmas são utilizadas somente para ilustrar os biomas, ou seja, somente para que os alunos possam visualizar suas características principais e suas paisagens naturais.

Nos livros do 6º e 7º ano da coleção Estudos de Geografia, pude perceber que as imagens fotográficas aparecem em conjunto com mapas, para que os alunos possam observar onde os biomas citados se localizam. Nesse caso as fotografias são utilizadas junto com outra linguagem também muito importante no ensino da Geografia, a linguagem cartográfica.

Tratada como ilustração, a imagem fotográfica tem a importância de ajudar somente na visualização agradável da página. No caso de ocorrer textos muito longos, ela serve para quebrar o ritmo cansativo da leitura. Além disso, a imagem pode sugerir leituras, apoiá-las do ponto de vista do enredo, construir formas, personagens, cenários, enfim, compor junto com o texto verbal, um horizonte de leitura.

A crítica feita em relação ao uso dessas fotografias nos livros didáticos analisados se refere ao fato de as mesmas serem apresentadas erroneamente dentro dos mesmos. As imagens fotográficas deveriam ser apresentadas nos livros com o potencial que as mesmas possuem para especificar detalhes de significados segundo seu modo de representação, decodificação e uso. A

imagem fotográfica possui peculiaridades assim como a escrita alfabética, cujos sistemas de produção de sentido têm maior ganho neste ou naquele aspecto, dependendo da habilidade do autor de um e de outro, assim como do docente no momento do uso em sala de aula.

O uso das imagens fotográficas nos livros deveriam ser utilizadas no sentido de garantir a existência do fato, isto é, de aproveitar a força de realidade própria da fotografia, ora para ampliar a consciência social do aluno, ora para uma aproximação mais fácil com um grupo de dados de informação consideradas relevantes para o projeto pedagógico do livro.

O que deve ser ressaltado é que nós professores, temos a tarefa de tornar essas imagens fotográficas a principal atração do livro didático, uma fonte inesgotável de questionamentos em sala de aula, uma fonte aguçadora do conhecimento, o ponto inicial de debates e críticas, de entendimentos e análises das mais profundas possíveis. Devemos ter saberes e competências para superar as limitações próprias dos livros didáticos, enfim, é tarefa do professor complementar, adaptar, dar maior sentido a esse recurso didático e as imagens fotográficas neles inseridas.

Nesse sentido deve ser ressaltado que o livro didático não é e jamais poderia ser o único aporte dos professores em sala de aula. Cabe a nós, utilizarmos criticamente o manual do professor e também, utilizando-o em confronto com outros livros, com outros recursos que nos propiciem trabalhar também a realidade local dos nossos alunos.

Bibliografia

ANDRADE, Manuel Correia de 1992. **Geografia ciência da sociedade**, 2ª edição, São Paulo: Atlas.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia**. Brasília, DF: 1998.

CLAVAL, Paul; **A Geografia Cultural**, 3ª edição, Editora: UFSC; lançamento 5/10/2007

COLEÇÃO – **Estudos de Geografia**, Editora: FTD, 2008. Autores: James OnnigTamdjian e Ivan Lazzari Mendes; 6º ano – Como Funciona o Mundo. 7º ano – O Espaço Geográfico do Brasil. Livro do Professor.

COLEÇÃO – **Projeto Araribá – Araribá Geografia**, Editora Moderna, 3ª edição São Paulo, Organizadora: Editora Moderna , Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; 6º e 8º ano. Livro do Professor.

CORRÊA, Roberto Lobato. ROSENDAHL ,Zeny- **Geografia Cultural – Paisagem, tempo e cultura**, EDUERJ 1998.

_____. **Geografia Cultural – Paisagem, imaginário e espaço**, Organizadores – ZenyRosendahl, Roberto Lobato Corrêa, EDUERJ 2001

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**, São Paulo: Ateliê Editorial, 2003

KUBRUSLY, Cláudio A. **Coleção primeiros passos. O que é fotografia**. 4ª edição. Editora Brasiliense, 1991.

ROBERT, Moraes Antônio Carlos; **Geografia – Pequena História Crítica**; São Paulo, Editora Hucitec, 1983

SANTOS, Milton - **A natureza do Espaço**, EDUSP, 4ª Edição 2002.

SANTOS, V; M; Nunes dos. **Escola, cidadania e novas tecnologias: o sensoriamento remoto no ensino**, 2002.

SILVA e MELO. **Entre a teoria e a prática: o ensino de Geografia nas escolas**. In: Anais ... VI Encontro Nacional de Ensino de Geografia: Fala Professor – Concepções e fazeres da Geografia na Educação: Diversidades em perspectivas. Realizado em 23 a 27 de Julho de 2007. Uberlândia/MG.

TRAVASSOS, L.E.P. **A fotografia como instrumento de auxílio no ensino da Geografia**. Revista de Biologia e Ciências da Terra, ano/vol1, n.2. 2002.

O LÚDICO E O DIALÓGICO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA PROPOSTA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Márcia Cristina de Oliveira Mello¹⁵
marciamello@ourinhos.com.br

Rodolfo Zigart Angeloni¹⁶
r.angeloni@outlook.com

Resumo. Com o avanço tecnológico que vivemos no mundo atual, as tecnologias integram hoje todos os seguimentos da sociedade, e a educação é uma delas, pois vivemos em um mundo em que os alunos não se interessam mais pelo quadro negro, assim o uso de ferramentas de aprendizagem podem contribuir para melhorar a dinâmica na sala de aula. Diante desse fato é possível usar recursos que computadores oferecem, como os jogos, para atrair os alunos e tornar as aulas de Geografia mais interessantes. Ressaltando que esta ferramenta somente será útil para o ensino, quando deixar de ser utilizada apenas como máquina de escrever e de entretenimento. Em busca do desenvolvimento de novas ferramentas de ensino, propomos a criação de um jogo virtual, focando a Geografia. Assim os alunos ao longo do jogo poderão se deparar com conteúdos da disciplina, que trazem explicações e curiosidades, proporcionando uma metodologia dialógica.

Palavras-chave: ensino de Geografia; aprendizagem lúdica; informática e ensino

1. Introdução

É oportuno que o professor de Geografia tenha conhecimento das diferentes linguagens e domínio das novas tecnologias para seu uso em sala de aula. “A informática, como uma das mais recentes linguagens, já faz parte do cotidiano da sociedade, e faz-se necessário que cada vez mais pessoas tenham acesso a essa tecnologia da comunicação e informação e saibam lidar com ela”. (PONTUSCHKA; PAGANELLI; CACETE, 2007, p. 265).

Para Machado (2002) a informática, como ferramenta de apoio ao processo ensino-aprendizagem, é um recurso que permite trabalhar com os conteúdos da Geografia utilizando, por exemplo, programas computacionais, que vão ao encontro da necessidade do educador.

A introdução de novas tecnologias no ensino fornece diferentes possibilidades na dinâmica de ensino-aprendizagem, esta relação por sua vez pode ser dialógica, pois a

¹⁵ Docente do curso de Geografia da Unesp, campus de Ourinhos.

¹⁶ Graduando em Geografia pela Unesp, campus de Ourinhos. Bolsista PIBID - Geografia Unesp - Ourinhos.

tecnologia pode trazer consigo um conjunto de representações e narrativas que podem contribuir para a melhoria do ensino.

Porém, a realidade das escolas e dos professores está longe de possuir esta dinâmica de relação entre a tecnologia e o ensino, pois em muitas escolas ainda são percebidas características do "ensino tradicional"¹⁷. Poucas escolas possuem uma sala de informática e quando possuem poucos são os professores que a utilizam.

Segundo Kenski (2008), todas as escolas e todos os professores deveriam dispor de recursos educacionais cada vez mais sofisticados, ainda que, o papel didático do professor precisa ser o de promover o diálogo entre os alunos e o conhecimento, independente do local e do tipo de recurso utilizado. Desta forma o professor estará desenvolvendo a conscientização do aluno, sua autonomia, para ser um formador de opinião e não mais um reproduzidor.

Paulo Freire (2011), comenta que por sermos necessariamente dependentes uns dos outros, a autonomia é uma busca pela quebra desta dependência, assim é necessário deixar de sermos espelhos dos outros e sermos nós mesmos.

Mediante a falta de interesse que muitas crianças têm em aprender os conceitos geográficos, muitas delas apresentam dificuldades de aprendizagem. Partindo desta problemática, acreditamos que o elemento lúdico associado a prática pedagógica, pode proporcionar uma aprendizagem mais significativa.

Luckesi (2000), define o lúdico como sendo aquelas atividades que propiciam uma experiência de plenitude, em que nos envolvemos por inteiro, estando flexíveis e saudáveis.

Para Santin (2000), o lúdico envolve ações vividas e sentidas, não definíveis por palavras, mas compreendidas pela fruição, povoadas pela fantasia, pela imaginação e pelos sonhos que se articulam como teias urdidas com materiais simbólicos.

Assim buscando a utilização do lúdico como recurso pedagógico no ensino de Geografia, aproveitamos o uso da informática para criar um jogo virtual, tecnologia essa que foi posto à disposição pelo desenvolvimento das áreas ótica, da eletrônica, da informática, entre

¹⁷ O ensino tradicional pretende transmitir os conhecimentos, isto é, os conteúdos a serem ensinados por esse paradigma seria previamente compendidos, sistematizados e incorporados ao acervo cultural da humanidade. Desta forma, é o professor que domina os conteúdos logicamente organizados e estruturados para serem transmitidos aos alunos. A ênfase do ensino tradicional, portanto, está na transmissão dos conhecimentos (SAVIANI, 1991).

outras. Segundo Araujo (2006), essas são as tecnologias educativas, que já podem estar presentes nas salas de aulas, porém ainda não possuem a centralidade do velho quadro-negro.

2. Uma proposta lúdica para as aulas de Geografia

Geo World RPG (Mundo Geográfico RPG) é um jogo gratuito que pode ser copiado de um computador para outro facilmente utilizando CD's, DVD's e até mesmo um *pendrive*, ele conterá conteúdos geográficos que ao longo do tempo o próprio professor poderá realizar atualizações, acrescentando dados ou atividades que ele queira trabalhar simultaneamente com os alunos em sala de aula.

O jogo também pode ser manipulado pelos alunos em suas casas e não somente dentro da escola, na sala de informática com os professores, assim os alunos poderão estar em contato com os temas da disciplina em outros ambientes, que não são só o escolar.

A organização do jogo é muito simples, os comandos são somente acionados com as setas do teclado para subir/descer/esquerda/direita e também a tecla “enter“ para interagir com os personagens e objetos do jogo. Dentro dele o aluno será um personagem que vive em um mundo fictício, inicialmente ele explorará sua vila (figura 1), que contém informações essenciais para o seu desenvolvimento no jogo, logo após ele poderá se locomover por meio de um barco (figura 2) que o levará para outros locais. É na vila inicial que o professor deverá explicar como a atividade será se desenvolver, nesta etapa do jogo o personagem irá aparecer dentro de seu quarto, passará pela casa encontrando a sua mãe, após isso ele saíra pela porta encontrando assim a sua vila. Dentro da vila ele poderá encontrar uma escola de ensino básico entre outras casas e etc. Assim o aluno poderá ter um primeiro contato com o jogo e sua jogabilidade.

O jogo consiste em inicialmente em cinco locais por onde o personagem pode se locomover, sendo eles ilhas, que ainda estão em construção, onde cada uma terá elementos dos conteúdos de ensino apropriados a idade escolar dos alunos. Assim são cinco ilhas, a primeira será a vila de sua residência e as outras quatro serão destinadas a cada uma das séries escolares: quinta, sexta, sétima e oitava.

Os conteúdos foram selecionados a partir da análise da proposta curricular do Estado de São Paulo para a disciplina de Geografia, que está dividida por bimestres, sendo quatro bimestres por ano.



Figura 3. Vila inicial do jogo, onde o personagem irá interagir com o mundo do Geo World.



Figura 2. Vila inicial vista de cima e o barco onde o personagem irá interagir com o mundo do Geo World.

O jogo, em fase de elaboração, será aplicado em escola pública de ensinos Fundamental e Médio, localizadano município de Ourinhos, estado de São Paulo. Trata-se da EE Josepha Cubas da Silva, onde desenvolvemos também projetos relacionados ao Núcleo de Ensino da UNESP e ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

3. Considerações finais

Nesta primeira etapa de desenvolvimento da pesquisa, foi possível além do levantamento bibliográfico, elaborar a primeira versão do Geo World RPG. Trata-se de uma proposta lúdica que visa a favorecer o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de Geografia. Como uma proposta dialógica, que valoriza a relação de colaboração entre professor e alunos, o jogo pode ser adaptado, sendo assim existem espaços para adaptações.

Por meio deste recurso didático buscamos contribuir para ampliar a discussão sobre os aspectos teóricos e metodológicos do ensino de Geografia, destacando a importância da aprendizagem significativa dos conceitos geográficos, tão discutidos teoricamente, no entanto, pouco aplicados na prática pedagógica.

4. Referências Bibliográficas

ARAUJO, José Carlos Souza. Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). **Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações**. 3. ed. Campinas: Papirus, 2006. p. 14-15.

MACHADO, Clairton. B. **Utilização de técnicas de geoprocessamento no estudo da vulnerabilidade a ocupação urbana: caso do Morro Chechella, Santa Maria – RS**. 2002. 74 f. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo, Paz e Terra, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias. In.: VEIGA, Ilma Passos Alencastro Veiga (Org.). **Didática: o ensino e suas relações**. 13.ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 127-147.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da Biossíntese. In: LUCKESI, Cipriano Carlos (org.) **Ludopedagogia - ensaios 1: educação e ludicidade**. Salvador: Gepel, 2000. p.83 - 102.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. A linguagem cinematográfica no ensino de Geografia. In: _____. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007. p. 259-278.

SANTIN, S. O espaço do corpo na pedagogia escolar. In: **Seminário Brasileiro na pedagogia do esporte**. Santa Maria-RS, 2000.

CULTURAS DE ESCRITA NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Leandro Roberto Carneiro¹⁸

leandrocarneiro@gmail.com

Resumo: Este trabalho é uma apresentação das perspectivas que tenho buscado no desafio de aprender e ensinar geografia no ensino fundamental. A partir de uma leitura das concepções de Geografia presentes nos Parâmetros Curriculares Nacionais e na proposta curricular do Estado de São Paulo, apresento algumas reflexões das minhas práticas pedagógicas que buscam contemplar uma concepção de ensino da Geografia Nova, que supere tanto a Geografia Tradicional quanto a Geografia Marxista, que negligenciaram a dimensão sensível da percepção do mundo e a subjetividade do imaginário. Tal prática busca na fotografia possibilidades imagéticas para a composição de textos.

Abstract: The present work shows some perspectives that I' have found during the practice of learning and teaching geography in elementary school. Through the reading of the Geography concepts in the National Curriculum Parameters, and the curriculum of the State of São Paulo, I bring some reflections of my pedagogical practices that seek to include a conception of teaching a New Geography, which overcomes both the Traditional Geography as Marxist Geography, which has neglected the sensitive dimension of perception of the world and the subjectivity of the imaginary. Through the observation of pictures, this work search imagistic possibilities for the texts composition.

Palavras-chave: paisagem, lugar, geografia nova, culturas de escrita.

1. Introdução

Um professor de Geografia necessita seguir algumas formalidades para realizar o seu trabalho na escola: uma concepção de ensino de geografia, um currículo e uma organização escolar, enfrenta também dificuldades existentes pela dura realidade social e problemas institucionais que se acumulam na escola. Nesse texto vou apresentar algumas possibilidades que tenho buscado na minha prática docente, articulando a leitura dos documentos oficiais com as expectativas que encontrei na geografia para pensar as relações das pessoas com o mundo.

¹⁸ Licenciado em Geografia pela UNESP – Rio Claro. Professor da rede estadual do estado de São Paulo na EE General Porphyrio da Paz em Paulínia. Graduando em Pedagogia pela UNICAMP e bolsista do PIBID subprojeto da Pedagogia: “Os jovens e os processos de criação e colaboração”.

Nos dois primeiros bimestres do 6º ano do Ensino Fundamental (Ciclo II) em Geografia, os principais conceitos presentes na proposta curricular do estado de São Paulo são o lugar e paisagem que abordam os seguintes temas: o nosso lugar e os outros lugares, os lugares e as paisagens no tempo da sociedade, no diálogo com as noções básicas de geografia, a relação sociedade e natureza, a acumulação de tempos na paisagem e as transformações tecnológicas, as representações e a orientação pelo espaço.

No final dos bimestres, além das avaliações tradicionais para verificar a aprendizagem dos alunos, também realizei uma proposta alternativa: a produção de narrativas a partir da observação de imagens. O objetivo é que os alunos possam dialogar com esses conceitos de paisagem e lugar, compondo produções textuais a partir da sua imaginação que vem de uma experiência anterior ou de um processo criativo.

A ideia da atividade de composição de textos surgiu durante a investigação da proposta curricular do estado de São Paulo, quando realizei os planos de ensino para os bimestres. O currículo apresenta a prioridade para a competência da leitura e da escrita de modo interdisciplinar. Nesse documento os autores apontam que o domínio do código linguístico não é suficiente para garantir a comunicação, e que é necessário promover uma competência performativa: “saber usar a língua em situações subjetivas ou objetivas.” (SÃO PAULO, 2010, p. 15).

O ensino de geografia tem um grande potencial para contemplar essa proposta de mediação simbólica dos estudantes com o mundo. Conceitos como lugar e paisagem podem ser possibilidades para a composição de textos, explorando imagens que carregam vivências, experiências num mundo configurado pelo tempo e espaço. Escrever histórias observando lugares e paisagens é uma possibilidade de desenvolver a consciência desse mundo vivido.

Sugestão presente também no filme “Antes que o mundo acabe”, onde há a mensagem que as pessoas podem conhecer a vida dos lugares a partir da fotografia, além de descobrir que o mundo é muito maior do que a gente pensa. Algumas questões que aparecem no filme me influenciaram para compor uma proposta de produção de texto: “Olha essas fotos, você conhece essas pessoas? Consegue imaginar onde elas moram? O que elas fazem para viver? Que tipo de música elas ouvem?” (ANTES QUE O MUNDO ACABE, 2009)

Dessas primeiras experiências estou descobrindo que há uma geografia que não se esconde apenas no conhecimento dirigido, mas sim estala como imaginação. Especialmente é

um exercício de olhar para um lugar por trás desse lugar, é como uma aventura narrativa de criar lugares a partir de uma visão de mundo: “o poder simbólico do fazer ver e fazer crer, do pensar, do sentir e do agir em determinado sentido” (SÃO PAULO, 2010, p. 14).

2. A busca por uma geografia nova na escola

As transformações do ensino de Geografia apontadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais são significativas, assim como os apresentados na proposta do currículo do Estado de São Paulo, mas na prática, os materiais didáticos, a organização e o formato da escola para a realização das atividades ainda determinam a existência de diferentes concepções de ensino de Geografia consideradas ultrapassadas. Desde o estudo descritivo das paisagens naturais e humanizadas de uma Geografia Tradicional, até as explicações economicistas de uma Geografia Marxista.

A partir das leituras desses documentos¹⁹ e conhecendo os caminhos e as alternativas que existem na escola hoje, tento experimentar práticas pedagógicas na perspectiva de uma “Geografia Nova”, que consiga superar tanto o cientificismo positivista da Geografia Tradicional, quanto o marxismo ortodoxo da Geografia Marxista, porque as duas correntes de pensamento negligenciaram a dimensão sensível da percepção do mundo e a possibilidade do conhecimento na afluência da subjetividade do imaginário (BRASIL, 1997).

No trabalho com os alunos utilizo aulas dialogadas, apresento imagens para explicar o que a geografia estuda e como o conhecimento geográfico pode ser importante para que o mundo seja uma boa possibilidade de vida para todas as pessoas. No entanto, isso não é suficiente para a aprendizagem, compreendo a necessidade do aluno desenvolver habilidades geográficas que só conseguiríamos com a realização de trabalhos de campo, observando imagens e se comunicando com a realidade, compreendendo os processos históricos da formação dos lugares, como eles mudam com o desenvolvimento das tecnologias e como tudo isso modifica a nossa existência.

Mesmo enfrentando essas dificuldades, busco durante as atividades na escola uma concepção da geografia como um saber relacionado à organização espacial das sociedades na

¹⁹ Parâmetros Curriculares Nacionais: Geografia e Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas Tecnologias.

história, uma vez que a história dos homens é a história dos homens na sua relação com o espaço, relação que é mediada pelo desenvolvimento das tecnologias. (SANTOS, 2011).

Para a realização da prática pedagógica, escolhi fotografias que apresentam uma configuração espacial que abre possibilidades imagéticas para a composição de textos, como uma paisagem que pode revelar múltiplas interpretações sobre um lugar. A formação dos conceitos pode ser um processo criativo e levar para a resolução de problemas, onde o estudante tem necessidade de entender o mundo para além de uma lógica conceitual preestabelecida. (CAVALCANTI, 2010).

Uma atividade que envolve conceitos fundamentais da geografia e promove o exercício de pensar a geograficidade da seguinte maneira: do mundo que observo tentar compreender como ele existe e se transforma no movimento das pessoas e das suas técnicas, enfatizando que as paisagens, assim como a sociedade, se transformam ao longo da história pelo resultado das práticas espaciais.

A construção geográfica de uma sociedade é o resultado das práticas espaciais. A ação das práticas espaciais é acumulativa em sua sincronia e diacronia. E o seu resultado é a geograficidade, que entendemos como o modo de existência espacial que qualifica o mundo como ser-estar-do-homem-no-mundo. (MOREIRA, 2007, p. 81)

Assim, olhar para as paisagens dos lugares e construir uma história a partir dessa percepção é desenvolver uma importante habilidade geográfica: a observação do mundo que nos cerca para compreender as relações que existem no processo histórico da formação das sociedades humanas por meio da leitura do lugar e da paisagem (SÃO PAULO, 2010).

3. A leitura da paisagem, a imaginação do lugar e a cultura da escrita

A proposta de redação do segundo bimestre foi sobre uma fotografia que questionou a noção de lugar que trabalhamos durante as atividades na sala de aula: se o lugar é o espaço onde a vida se realiza, como seria a realização da vida em um lugar diferente dos lugares onde os alunos geralmente conhecem? No início a proposta causou um estranhamento nos alunos, que associam a produção de texto uma atividade exclusiva da Língua Portuguesa. Nos textos, persistem as dificuldades da composição textual referentes ao uso da palavra nos padrões da

língua, mas sobre isso tenho dialogado com a professora de Português para pensarmos caminhos que possam contribuir na aprendizagem dos alunos.

Diante de uma fotografia os alunos puderam pensar sobre as diferenças que existem entre o lugar da paisagem observada e o lugar onde eles vivem, principalmente pelas diferenças entre as tecnologias que existem nesses espaços, compreendendo assim a importância das técnicas na produção do espaço geográfico, um processo histórico que depende da relação de existência entre espaço e sociedade, mediada pelas técnicas. Nessa perspectiva a geografia faz parte da vida humana e é um exercício de descoberta da intimidade das nossas condições de existência.

A fluidificação das paisagens mudou a organização do espaço e a forma de percepção de mundo do geógrafo. Seu desafio: saber ler o sentido e o significado do que dizem as imagens, que fazem do espaço a categoria por excelência de explicação do mundo como história. (MOREIRA, 2007, p. 22)

O desafio dos alunos é criar histórias a partir da observação de uma fotografia que aponta uma configuração espacial. Os alunos não descrevem somente a paisagem do lugar, criam personagens e criam enredos que buscam pensar como seria a existência nesse lugar. Para estimular a criatividade dos alunos apresento algumas questões, as perguntas percorrem o território existencial do espaço, de um modo como podemos buscar um conhecimento geográfico de um lugar: Por que em certo momento da história de uma cidade existiam certos meios de transportes? O que levou o desenvolvimento de novas tecnologias? Como foram produzidas essas técnicas? O que mudou na vida das pessoas após essas invenções?

Produção de Texto

Estudamos que o lugar é o espaço onde vivemos, onde a nossa vida se realiza: lugar de lazer, lugar de moradia, lugar de estudar etc. Você vai observar atentamente a fotografia e escrever uma narrativa sobre como seria a vida nesse lugar, um lugar supostamente desconhecido, mas que a sua história pode revelar um lugar surpreendente.



Figura 1: Proposta de redação como parte da avaliação bimestral²⁰

Nessa abordagem metodológica, tento propiciar condições para que o estudante possa formar, ele mesmo, um conceito. O espaço geográfico revela, como numa fotografia, o processo de trabalho histórico, dessa maneira o espaço é a própria sociedade, pelo fato de que os homens produzem sua existência produzindo o espaço. É a sociedade porque é condição de existência dos homens na história. (MOREIRA, 2007).

É uma proposta de atividade que contempla a importância da leitura e a escrita no ensino de geografia, não submetendo esse exercício como mera atividade de decodificação de palavras, mas sim como um ato que compreende a realidade do mundo que essa linguagem representa. (FREIRE, 2008). Escrever passa a ser um trabalho de descoberta sobre o que pensamos sobre a vida de um lugar, o que a paisagem apresenta ou esconde da realidade, assim como criar movimento para essa imagem, são muitos os alunos que decidem, na composição dos seus textos, que aquela paisagem não existe mais.

Os alunos não ficaram restritos ao lugar, exploraram a proposta de redação para criar personagens que retratassem as condições de vida daquele lugar, seja como um lugar antigo, rural ou pobre. Alguns textos são carregados de religiosidade e por situações assistencialistas e buscam na sua maioria um final feliz, onde cada aluno-autor propõe uma alternativa para realizar esse final, desde um milagre divino ao assistencialismo de programas de televisão. Algumas histórias retratam momentos de tragédia, como a fome crônica e a morte por essa carência, mas de alguma maneira também superam essas condições, seja pela honra do trabalho, no esforço individual para superar essas condições ou então a sorte num jogo de loteria.

É possível observar também os símbolos presentes da vivência dos alunos em suas composições. Nas histórias contadas, um aluno repetiu diversas vezes na sala de aula que aquele lugar era o mesmo que a sua avó descrevia em suas histórias, para outro aluno era um lugar sem nada, sem comida, sem água, sem cor, um lugar que parecia o lugar do jogo *Residente Evil*.

As histórias que meus alunos escrevem são memórias inventadas de um lugar, quando observo o exercício de composição desses textos uma geografia nova também se aproxima da

²⁰ A fotografia retrata um bairro de São José, município do Maranhão com um dos piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) do país. Imagem retirada da reportagem “Cidades pobres podem ter campanha milionária”

maneira como tento desenvolver a geografia na sala de aula. Os enredos que se abrem sobre um espaço desconhecido me desafiam a pensar práticas de ensino que possam proporcionar novas possibilidades de compreender e habitar o espaço.

4. Referências Bibliográficas

ANTES QUE O MUNDO ACABE. Direção: Ana Luiza Azevedo. Brasil: Imagem Filmes, 2009.

BRASIL, Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia** / Secretária de Educação Fundamental. -Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTRO, J. Cidades pobres podem ter campanhas milionárias. Disponível em: <http://oglobo.globo.com/topico-eleicoes-2012/cidades-pobres-podem-ter-campanha-milionaria-5549543>. Acesso em 12 jun. 2013.

CAVALCANTI, L. S. **Geografia, Escola e Construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papyrus, 2010.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2008.

MOREIRA, R. **Pensar e ser em geografia: ensaios de história, epistemologia e ontologia do espaço geográfico**. São Paulo: Contexto, 2007.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2011.

SÃO PAULO, Secretaria da Educação. **Currículo do Estado de São Paulo: Ciências Humanas e suas tecnologias** / Secretaria da Educação. São Paulo: SEE, 2010.



3º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Práticas Educativas em Ensino de Geografia:
(re)criando os documentos curriculares

Eixo 3: Questões teórico- metodológicas no ensino de Geografia

ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA: A QUESTÃO DA REPROVAÇÃO ESCOLAR

GEOGRAPHY TEACHING-LEARNING: THE QUESTION OF SCHOOL REPROBATION

Susana Aparecida Fagundes de Oliveira²¹
susikilpg@hotmail.com

Aline da Costa Gonçalves²²
Alyny_pg@hotmail.com

Carla Silvia Pimentel²³
cpimentel@uepg.br

Resumo. Este trabalho destina-se a apresentar resultados preliminares de uma pesquisa em andamento, realizada em um Colégio da Rede Estadual de Ensino, parceiro do PIBID, situado na periferia do município de Ponta Grossa/PR. O objetivo da pesquisa é compreender os principais fatores de reprovação na disciplina de Geografia nas séries finais do Ensino Fundamental do colégio, entre os períodos de 2009 a 2012. As informações e dados serão obtidos por meio de entrevistas com alunos retidos e com os professores de Geografia e ainda a partir de levantamentos nos editais de resultados finais do colégio. A análise documental nos permite assegurar que os índices gerais de reprovação na escola vem se elevando gradativamente; que a maioria dos reprovados é do sexo masculino e que ocorre no oitavo ano.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Ensino Fundamental; Reprovação; PIBID.

Abstract. This paper presents preliminary results of a research in development, made in a Public School, associated with PIBID program, situated in surrounds of Ponta Grossa, city of Paraná. The goal of this research is to understand the main factors of reprobation in Geography class at the end of Basic School, between 2009 and 2012. Informations and data will be obtained using interviews with reprovred students and with Geography teachers, and also, from official data of schools. The document analysis confirms that general index of reprobation growing up gradually; the average of reprovred people are male; and the fact occurs in eighth year.

Key words: Geography teaching; Basic School, reprobation; PIBID.

²¹ Graduanda em Licenciatura em Geografia pela UEPG; bolsista do PIBID-Geografia/UEPG.

²² Graduanda em Licenciatura em Geografia pela UEPG; PIBID-Geografia/UEPG.

²³ Professora Doutora do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino/UEPG. Coordenadora do PIBID/Subprojeto de Geografia.

Introdução

Durante o ano de 2011 acompanhamos o trabalho de uma professora na disciplina de Geografia do Ensino Fundamental II do Colégio da Rede Estadual – Ponta Grossa – Paraná. Esta ação se deu por meio da participação do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES), da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) - PR. Durante a convivência escolar em sala de aula e nas reuniões pedagógicas realizadas com os professores constatamos que houve inúmeras reprovações de alunos na disciplina de Geografia, o que nos instigou a conhecer os motivos que levaram a essas reprovações. A elevação dos índices de reprovação em Geografia ficou explicitada na fala da diretora do Colégio, ao fazer uma avaliação sobre o rendimento escolar.

A questão da reprovação escolar é tema de estudo de diversos educadores, os quais revelam os efeitos negativos sobre a educação formal e, também, na vida pessoal dos alunos reprovados. Em contrapartida, entendemos que a escola e professores devem assegurar ao aluno os conhecimentos da Geografia, que contribuem para a formação de sujeitos críticos e autônomos na compreensão do espaço e das relações nele existentes. A hipótese que levantamos para a reprovação na disciplina é de que o aluno não obteve o conhecimento mínimo em Geografia proposto para ano letivo. Contudo, acreditamos que muitos elementos da organização didático-pedagógica da escola são discutíveis, inclusive a opção pela reprovação, como forma de garantir o aprendizado.

Essa questão é ampla e nós não temos intenção, nem condições de esgotá-la. Nosso objetivo é compreender quais os principais fatores de reprovação escolar a partir das concepções dos professores de Geografia e dos alunos reprovados na disciplina. Para análise dos dados e informações utilizaremos os princípios da metodologia análise de conteúdo, que permite descrever e interpretar dados quantitativos e qualitativos.

A importância do Ensino de Geografia

A Geografia, inserida nos currículos escolares, tem importante papel na formação dos sujeitos, que ao apreenderem seus conceitos, suas teorias e métodos, não só instrumentalizam-se para compreender a vida e suas relações no e com o espaço, bem como desenvolve sua criticidade e autonomia para tais interpretações.

Cavalcanti (2010) ao falar da construção de um sujeito mais crítico e reflexivo evidencia o papel da escola no desenvolvimento da consciência do espaço, a partir da produção da ciência geográfica. Para a autora,

A finalidade de ensinar Geografia para crianças e jovens deve ser justamente a de ajudá-los a formar raciocínios e concepções mais articulados e aprofundados a respeito do espaço. Trata-se de possibilitar aos alunos a prática de pensar os fatos e acontecimentos mediante várias explicações, dependendo da conjugação desses determinantes, entre os quais se encontra o espacial. (CAVALCANTI, 2010, p. 24)

Callai (2003) expressa a importância de sujeitos conscientes para a apropriação e transformação do espaço ao revelar que “os modos de vida, a cultura, as tradições e os costumes se impõem no espaço, pois definem formas de ação na relação com a natureza, na exploração dos recursos naturais, e nos cuidados em criar um espaço que acolha e inclua, um lugar que seja agradável para viver” (CALLAI, 2003, p. 61). A preocupação apresentada pela autora é parte integrante das propostas pedagógicas da Geografia na formação dos sujeitos pela escola.

A formação propiciada pela Geografia se dá pela investigação do espaço geográfico, como objeto de estudo da ciência. Entretanto, ultrapassa o campo conceitual e avança na formação de valores humanos.

Andreis (2012) explicita que,

o espaço está presente concreta e inquestionavelmente no *cotidiano* das pessoas no âmbito individual e coletivo. Por isso, é merecedor de melhor análise e consciência, em todas as áreas do conhecimento, uma vez sendo referência concreta, oportuniza interpretações e compreensões que fazem sentido ao sujeito. (ANDREIS, 2012, p.37)

É papel da Geografia, propiciar aos alunos conexão entre os fenômenos estudados e o cotidiano, buscando contextos para suas análises. É preciso significar a Geografia. Cavalcanti e Callai reafirmam a importância do ensino de geografia na formação desses sujeitos.

Callai (2003, p. 58) recomenda que “a geografia que o aluno estuda deve permitir que ele se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens que estão inseridos num processo de

desenvolvimento”, o que é evidenciado nas diretrizes curriculares que norteiam o ensino de Geografia, tanto no Paraná, quanto no Brasil.

A formação básica tem papel fundamental na formação de indivíduos críticos e no processo de humanização desses sujeitos e cabe a Geografia possibilitar conceitos, habilidades e técnicas que os permitam compreender o espaço e suas relações. Esta proposição está explícita nos documentos curriculares do estado do Paraná quando propõe que ela “ofereça, ao estudante, a formação necessária para o enfrentamento com vistas à transformação da realidade social, econômica e política de seu tempo.” (PARANÁ, 2008, p. 20).

Discussões sobre a reprovação escolar

A discussão a respeito da reprovação escolar é necessária, para que possibilite a criação de políticas públicas mais eficazes para uma educação de qualidade. Se de um lado a reprovação evita que o aluno passe para o ano/série seguinte sem conhecimentos necessários, de outro se questiona se as avaliações são capazes de constatar o real aprendizado dos alunos.

É preciso destacar que um dos méritos da aprovação automática é inibir a evasão escolar. Em contrapartida, a não retenção pode elevar o número de analfabetos funcionais, restringindo a capacidade dos sujeitos para agirem na transformação e/ou construção do espaço geográfico.

Gomes (2005, p. 13) diz que “se, por um lado, a reprovação, segundo a literatura, traz mais malefícios que benefícios, ela pode render resultados positivos quando os alunos retidos recebem atenção especial.” A fala do autor deixa em evidência que o mais importante é descobrir formas adequadas para trabalhar com esses indivíduos, lhes oportunizando qualidade de ensino e revertendo o quadro de reprovação.

Os argumentos de Jacomini (2009) e Paro (2003) negam a visão positiva da reprovação escolar, pois:

Embora alguns professores ou pais afirmem que refazer uma série pode propiciar melhor aprendizagem para a continuidade dos estudos, na maioria dos casos, a reprovação torna-se recorrente e pode levar à evasão escolar (JACOMINI, 2009, p. 565).

Paro (2003, p. 57) afirma que “a reprovação escolar manifesta-se como parte integrante e orgânica da realidade de nossas escolas elementares, como se, sem ela, o processo todo perdesse o seu sentido”. Segundo essa visão as escolas estão tão habituadas com a reprovação

que não buscam uma nova maneira de trabalhar sem ela. Cabe a escola e também aos professores proporcionar a estes indivíduos uma educação digna, em que todos possam ter oportunidades para desenvolver suas potencialidades.

O caso de estudo

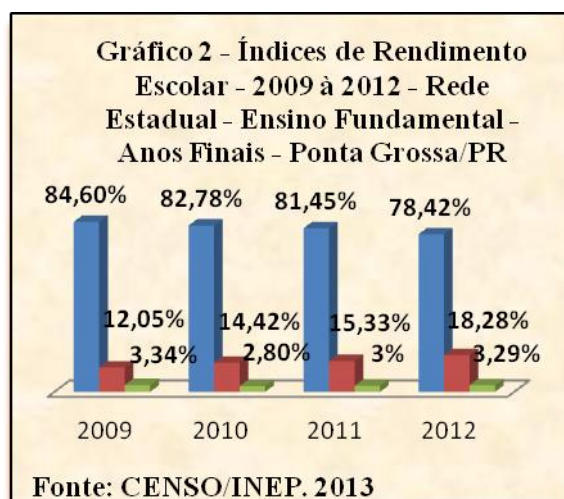
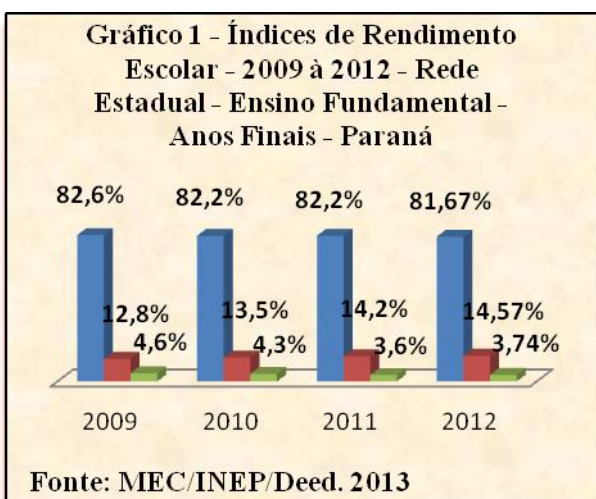
Para compreender como o fenômeno da reprovação escolar é entendido por alunos e professores e, ainda, como se expressa numericamente em uma das escolas em que o PIBID atua, foram analisados dados referentes a reprovação de alunos do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano).

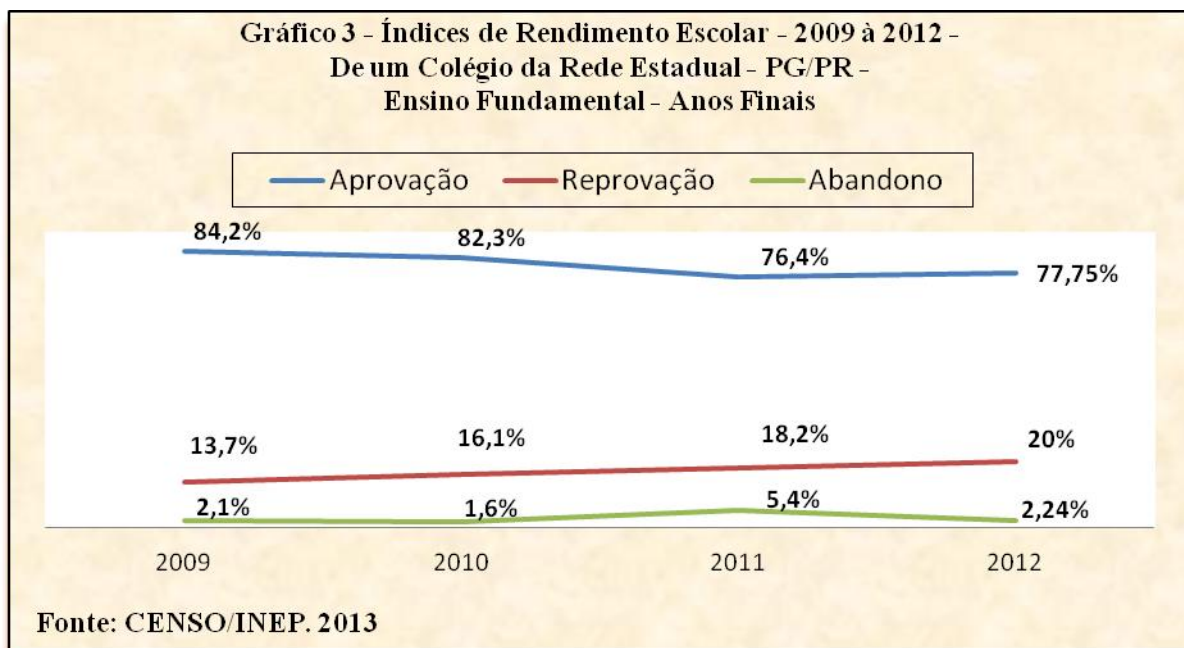
Neste trabalho apresentamos dados parciais, gerados a partir da quantificação do rendimento escolar dos alunos entre os anos de 2009 e 2012. Ao analisar dados gerais do Estado do Paraná observamos, no período investigado, que houve aumento no índice de reprovações no estado, no município de Ponta Grossa e também no referido Colégio.

O gráfico 1 revela o rendimento escolar (abandono, reprovação e aprovação) no Paraná e demonstra que os índices de reprovação, nos últimos quatro anos, aumentaram em 1,77%, porém o abandono escolar teve redução em 0,86%. Em Ponta Grossa (gráfico 2) o índice da reprovação é preocupante, aumentou em 6,23% no mesmo período e o abandono escolar teve pouca redução, 0,05%.

Os dados referentes à escola pesquisada (gráfico 3) apontam que a reprovação escolar aumentou em 6,3% e taxa de abandono, apesar de ter se elevado em 0,14%, teve forte redução de 2011 para 2012, passando de 5,4% para 2,24%.

Além dos índices de reprovação devemos levar em conta os índices de abandono, mesmo não havendo um aumento significativo, são preocupantes, pois podem ser causados pela reprovação, como demonstram vários estudos (PARO, 2003; PATTO, 2010).





A desmotivação, por ter que repetir a mesma série/ano e também a idade divergente em relação aos demais alunos da classe, é fator que contribui para a evasão escolar. Ao mesmo tempo, a reprovação pode comprometer a capacidade intelectual do indivíduo e, ainda, promover a frustração e o despreparo dos indivíduos para o enfrentamento da vida social.

Considerações preliminares

Os dados, mesmo que preliminares, já revelam situação preocupante em relação ao fracasso escolar. Apesar do resultado prévio está baseado somente nos dados de um colégio de Ponta Grossa, o aumento dos índices demonstra que devemos repensar as ações escolares e as práticas pedagógicas para que possamos obter índices mais satisfatórios, visando sempre melhor qualidade da educação básica. Na continuidade da pesquisa haverá análise mais detalhada dos dados da escola em estudo, bem como, ouviremos os sujeitos da reprovação (alunos e professores), afim de identificarmos seus posicionamentos pessoais sobre o fenômeno e os fatores que contribuem para a reprovação na referida escola.

Referências

ANDREIS, Adriana Maria. **Ensino de Geografia: fronteiras e horizontes**. Porto Alegre: Compasso Lugar-Cultura: Imprensa Livre, 2012. 216 p.

CALLAI, Helena Copetti. **Do ensinar geografia ao produzir o pensamento geográfico.** In: REGO, Nelson; AIGNER, Carlos; PIRES, Claudia; LINDAU, Heloisa. **Um pouco do mundo cabe nas mãos.** Geografizando em Educação o local e o global. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2003. p. 57-73.

CALLAI, Helena Copetti. **Geografia em sala de aula: práticas e reflexões.** Porto Alegre: UFRGS Editora, 2003. 199 p.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos.** 16. ed. Campinas: Papirus, 2010. 192 p. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GOMES, Candido Alberto. **Desserialização Escolar: Alternativa para o Sucesso?** *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, vol. 13, n. 46, p. 11-38, jan./mar. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 24 março 2013.

JACOMINI, Márcia Aparecida. **Educar Sem Reprovar: desafio de uma escola para todos.** *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.35, n.3, p. 557-572, set./dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>>. Acesso em: 15 março 2013.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Geografia do Estado.** Curitiba: SEED, 2008. p. 20.

PARO, Vitor Henrique. **Reprovação escolar: renúncia à educação.** 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003. 168 p.

PATTO, Maria Helena de Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. 464 p.

EXPERIÊNCIA VIVIDA: SALA VERDE E ESCOLA PÚBLICA

Heloisa Helena Gadioli Pasin²⁴
helogadioli@gmail.com

Luiz Valerio de Castro Carvalho²⁵
luizvalerio@hotmail.co.uk

Prof. Eduardo Castilho²⁶
professorecastilho@gmail.com

Prof. Ms. Eduardo Carlos Pinto²⁷
edu.geo@gmail.com

Resumo. O presente artigo tem por finalidade demonstrar a importância de uma Sala Verde no âmbito da escola pública, servindo como um espaço de capacitação de alunos e professores, bem como da própria comunidade escolar com relação à temática ambiental, a fim de embasar ações e atitudes responsáveis. Coube aos graduandos em Geografia da Universidade de Taubaté (UNITAU), bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), o desenvolvimento das atividades pedagógicas junto ao professor da rede municipal desde o ano de 2012.

Palavras-chave: Sala Verde; escola pública; educação ambiental.

Abstract. This article aims to show the importance of a Sala Verde (Green Room) within a public school, serving as a space where students and teachers, along the school's community, are scientifically qualified in regards the environmental theme in order to support responsible actions and attitudes. University of Taubaté's Pibid scholarship students were assigned to develop pedagogical activities supervised by a municipal public school system teacher since 2012.

Key word: Sala Verde; public school; environmental education.

1. Introdução

De acordo com o Ministério do Meio Ambiente (2013) o Projeto Sala Verde, consiste no incentivo à implantação de espaços socioambientais, constituindo assim espaços interativos de informação, educação, formação e ação socioambiental. Ainda segundo o Ministério do Meio Ambiente (2013) almeja-se que as Salas Verdes sejam reconhecidas como Centros de Informação e Formação ambiental de fato, capaz de reunir os mais variados segmentos da

²⁴ Graduando em Geografia, bolsista CAPES - Pibid, Universidade de Taubaté

²⁵ Graduando em Geografia, bolsista CAPES - Pibid, Universidade de Taubaté

²⁶ Professor do Ensino Fundamental da rede pública, bolsista Supervisor CAPES - Pibid

²⁷ Professor Mestre da Universidade de Taubaté, bolsista Coordenador CAPES - Pibid

sociedade, como professores, estudantes, servidores públicos, associações de bairros, embasando o pensamento, a reflexão e ações sustentáveis por meio da gestão ambiental em uma perspectiva articuladora e integradora. Até o ano de 2007, o país contava com 390 salas verdes, com cerca de 50% delas concentradas nas regiões Sudeste e Sul (Figura 1).

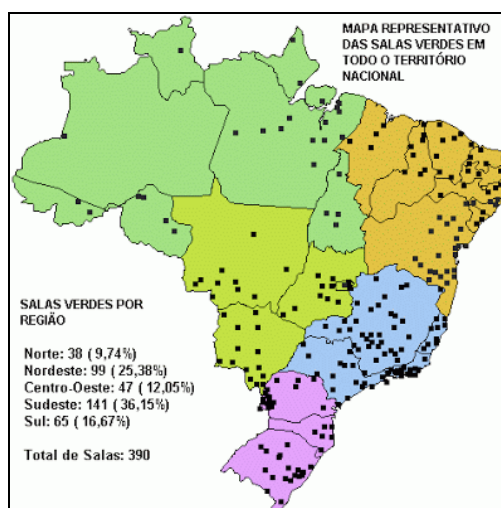


Figura 1: Mapa representativo de todas as Salas Verdes no Brasil até o ano de 2007

Fonte: Ministério do Meio Ambiente (MMA).

2. Meio Ambiente: tema transversal

Segundo Pontuschka et al. (2009), houve mudanças no currículo a nível nacional em meados da década de 1990 pautadas em reformas ocorridas na Espanha. Desse modo, o Ministério da Educação (MEC), dentre outras ações, estabeleceu os temas transversais por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Almejava-se uma maior relação entre as diversas disciplinas escolares e aproximar o conteúdo apreendido em sala de aula às experiências vividas pelos alunos em seu cotidiano. O tema Meio Ambiente, em específico, há tempos é objeto de estudo da Geografia, pois foi definido nos PCNs como as relações entre sociedade (e cultura) e natureza, entendida por suas relações físicas e biológicas. Desse modo a Geografia, fazendo uso de suas teorias, métodos e técnicas, é capaz de contribuir para um maior entendimento e uma maior compreensão da temática ambiental, embasando soluções viáveis para os inúmeros conflitos socioambientais nas escalas local, regional e global. Dois outros temas transversais, Trabalho e Consumo e Temas Locais são também trabalhados pela Geografia há algum tempo. O primeiro pode ser entendido como o processo de produção do

espaço geográfico pela sociedade, desde os primeiros grupos humanos extrativistas até os dias de hoje, onde o consumo exagerado ameaça a disponibilidade de recursos naturais, dentre eles alguns não renováveis. O segundo é tomado pela Geografia como o lugar, uma de suas unidades fundamentais de análise, e deve ser eleito como o ponto de partida das discussões em sala de aula, fazendo-se uso do conhecimento prévio de cada aluno, de modo a auxiliar o desenvolvimento dos diversos conceitos científicos a serem trabalhados. (Pontuschka et al., 2009, p. 126-137)

Segundo Santos (2006) o mundo é encontrado no lugar, porém esse o adapta de acordo com suas especificidades ao ponto de tornar-se único ante aos demais lugares; dialeticamente, o lugar é alvo da racionalidade global e da criatividade e espontaneidade local. Logo, cabe ao lugar dar “o tom da diferenciação do espaço do homem - não do capital - em nosso tempo.” (MOREIRA, 2012, p. 165). É, portanto, nele que “a extensão do espaço revela novas formas, funções e estruturas sem que as antigas tenham, necessariamente, desaparecido” pois o “lugar - enquanto categoria de análise - como ponto de partida para a sociedade em processo, realizando-se sobre uma base material - manifesta uma realidade concreta ao mesmo tempo em que ultrapassa a ideia de existência particular, para se tornar espaço.” (CARLOS, 2011, p. 82-83).

3. Experiências vividas na Sala Verde

No ano de 2012 iniciou-se na Escola Municipal Integral de Ensino Fundamental (E.M.I.E.F.) Prof^a. Anna dos Reis Signorini, situada no complexo Sistema Educacional de Desenvolvimento Social (SEDES), na cidade de Taubaté/SP, o Programa Escolar de Sustentabilidade (PES). Um de seus objetivos consistia na criação de um espaço dedicado a discussão da temática ambiental por parte dos gestores, funcionários, professores e alunos da escola, somados aos pais e responsáveis. O foco seria capacitá-los a fim de embasar atitudes e ações responsáveis com vista à sustentabilidade, em acordo com o Plano Político Pedagógico (PPP). Ao serem observadas similaridades com o projeto Sala Verde, coube ao professor da rede pública, bolsista supervisor do Pibid, cadastrar a escola a fim de pleitear a sua classificação como uma Sala Verde. O título, certificado por meio de um Selo Verde, viria no ano seguinte, após ser o espaço adaptado a fim de preencher os requisitos necessários junto ao Ministério do Meio Ambiente. Os integrantes de uma Sala Verde devem, portanto,

contextualizar as questões ambientais locais e regionais por meio de temas diversificados e abrangentes que, integrados a eixos de discussão, possibilitem a ação na escala local (MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE, 2013). Hoje, são os três eixos de discussão trabalhados na escola: solos e vegetação, recursos hídricos e resíduos sólidos.

A parceria firmada entre a UNITAU e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) possibilitou o início do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Uma nova parceria, entre a UNITAU e a escola pública, garantiu o acesso dos autores deste artigo à Sala Verde e aos alunos dos 6º aos 8º anos, tornando possível a participação no processo de capacitação por meio de diversas atividades como: a elaboração de planos de aulas e apresentações digitais; aulas em campo; apresentações externas e internas a escola como feiras de ciência e campanhas socioambientais. Destacou-se, dentre estas atividades, a elaboração de mensagens e logotipos pelos alunos com o intuito de reforçar a sua importância no projeto. O logotipo eleito será utilizado ao longo do ano de 2013 em camisetas, no *blog* da escola, em cartazes de eventos, etc.



Figura 2: Logotipo eleito pelos alunos para o Programa Escolar de Sustentabilidade (PES) – 2013. **Fonte:** E.M.I.E.F. Profª. Anna dos Reis Signorini - SEDES

A primeira experiência junto ao projeto Sala Verde foi a elaboração de planos de aulas e a produção de apresentações digitais, aproveitando-se a oportunidade para a utilização de novas tecnologias como aplicativos de informática e projetores multimídia. Foram os planos de aula construídos pautados em um dos três eixos de discussão definidos: solos e vegetação, recursos hídricos e resíduos sólidos; abrangiam os objetivos da aula ministrada, os conteúdos a serem trabalhados, além dos materiais a serem utilizados e a bibliografia consultada. Uma vez

revisados pelo professor supervisor, produziu-se apresentações digitais rica em imagens e, mesmo, contendo animações criadas pelos autores.

As aulas em campo foram a segunda experiência junto ao projeto Sala Verde. Tanto o planejamento quanto o roteiro foram de responsabilidade da escola e do professor supervisor, pois são eventos anterior à própria Sala Verde. Antes inseridas em uma temática ambiental geral, passaram a focar os três eixos de discussão agregados a conceitos quanto a produção do espaço geográfico. Realizaram-se em trajetos localizados na Região Metropolitana do Vale do Paraíba e Litoral Norte (RMVPLN), partindo sempre da cidade de Taubaté em direção as escarpas da Serra do Mar e da Serra da Mantiqueira. Desenvolvem-se temáticas como a ocupação de Áreas de Preservação Permanente (APPs), o conceito de bacia hidrográfica, a relação dialética cidade e campo, a dinâmica de uso e ocupação do solo urbano e a poluição urbana.

Outra experiência foi a participação dos alunos no evento Feira das Profissões organizado pela UNITAU. Coube aos bolsistas à produção de uma maquete capaz de representar os três eixos de discussão, mesmo que de forma sintética. Optou-se por um modelo da escarpa da serra do Mar em um aquário, onde: a maior altitude foi representada por um paralelepípedo (gnáisse) utilizado no calçamento de ruas; este mesmo paralelepípedo representou o divisor de águas e uma rocha exposta; utilizou-se de solos de diferentes cores para a esculturação do relevo; foram delimitadas áreas de nascentes, de onde partiam dois drenos de primeira ordem que convergiam e originavam outro de segunda ordem que, por fim, desembocava no mar. Peças de brinquedos de montar representaram a ocupação urbana e tiras plásticas as vias asfaltadas. Foi possível, portanto, tratar do conceito de bacia hidrográfica, demonstrar os diferentes tipos de solo encontrados regionalmente e a ocupação urbana e suas consequências, dentre elas a produção de resíduos sólidos. Uma vez capacitados, foram os alunos responsabilizados por sua apresentação junto a um público de estudantes do ensino médio presentes no evento citado.

Como quarta experiência, destacaram-se as diversas feiras ambientais organizadas pela escola, com participação efetiva dos alunos, professores e gestores. Em algumas oportunidades, houve o convite à comunidade escolar, como pais e responsáveis e visitantes do complexo SEDES, onde se localiza a escola. Foram apresentados trabalhos e atividades vinculadas aos três eixos de discussão, sendo o principal objetivo a integração dos alunos a temática ambiental

de modo a propiciar a aprendizagem de um modo dinâmico. Couberam aos alunos a exposição dos assuntos trabalhados ao longo do projeto Sala Verde como, por exemplo, a apresentação do jogo eletrônico SimCity 2000, capaz de simular a gestão de uma cidade e planejar o seu desenvolvimento, possibilitando o debate quanto aos problemas tipicamente urbanos como a geração de resíduos sólidos, o saneamento básico, o uso e a ocupação do solo.

Por fim, a quinta e última experiência foram as campanhas de conscientização socioambientais que objetivaram a construção de um ideário de uma sociedade melhor. O evento *Árvore dos Sonhos* (Figura 3), sugerida pelos autores do projeto Sala Verde, destacou-se pois foi uma atividade onde os alunos desenharam uma árvore que continha o seus sonhos para uma comunidade, uma escola e mesmo um mundo melhor. Sua importância também advém do fato de ter sido o primeiro contato dos bolsistas recentemente ingressos no Pibid com os alunos.



Figura 3: Alunos durante a dinâmica da *Árvore dos Sonhos*, março de 2013
Fonte: E.M.I.E.F. Prof^a. Anna dos Reis Signorini - SEDES

4. Considerações Finais

A implementação das Salas Verdes no Brasil tem avançado, porém observou-se que sua abrangência é ainda limitada. Diversas escolas e entidades se beneficiariam deste projeto, conclusão assumida em função da experiência vivenciada pelos autores e descritas neste artigo. Portanto, concorda-se com a multiplicação de um espaço físico, um lugar, propício a discussão da temática ambiental e social embasadas por bibliografia consagrada, de modo a garantir à

comunidade a oportunidade de pensar os problemas que lhe afligem e propor ações e atitudes à respeito.

Notou-se, ao longo do projeto, o comprometimento de grande parte dos alunos para com os objetivos propostos pela Sala Verde. Observou-se maior dinamismo ao longo das aulas e atividades correlatas, provavelmente devido ser, a Sala Verde, um espaço além da sala de aula. Foi possível também tomar proveito do conhecimento prévio dos alunos, ao ponto deste conhecimento ser reconhecido com um dos principais atrativos do projeto. A descoberta da nascente de um córrego próximo à escola, por exemplo, deu-se a partir do que foi informado por um aluno. Tal descoberta, por sua vez, será trabalhada em atividades futuras.

A participação dos autores como bolsistas do Pibid foi importante por permitir vivenciar a realidade da escola pública. A interação com os alunos do ensino fundamental, em uma posição intermediária entre os próprios alunos e o professor, possibilitou uma interessante troca de conhecimento e experiência, garantindo uma maior capacitação e um sentimento de preparo aos futuros professores.

Referências

CARLOS, A. F. A. **A condição espacial**. São Paulo: Contexto, 2011. p 82-83.

MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Salas Verdes**. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/educacao-ambiental/educocomunicacao/salas-verdes>>. Acesso em: 15 jun. 2013.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2012. p. 165.

PONTUSCHKA, N. N. PAGANELLI, T. I. CACETE, N. H. Disciplinaridade, Transversalidade e Interdisciplinaridade. In: _____. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009. p. 126-137.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção**. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2006. p. 213-231.

METODOLOGIAS PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA E O INTERESSE DOS ALUNOS PELAS AULAS

METHODOLOGIES TO TEACH GEOGRAPHY AND THE INTEREST IN CLASS BY THE STUDENTS

Susana Aparecida Fagundes de Oliveira²⁸
susikilpg@hotmail.com

Lucélia de Fátima Rodrigues²⁹
rodrigues_lucelia@hotmail.com

Junior Cesar Gonçalves dos Santos³⁰
jrcesar196@hotmail.com

Mariana Lopes Ramos³¹
marianalopesramos@hotmail.com

Carla Silvia Pimentel³²
cpimentel@uepg.br

Resumo. Os alunos integrantes do PIBID/CAPES/UEPG - subprojeto de Geografia, realizaram uma pesquisa de estudo de caso exploratório em um colégio estadual de Ponta Grossa – PR, parceiro do programa. A temática versou sobre o interesse e a motivação dos alunos da Educação Básica para aprender Geografia com diferentes metodologias de ensino. As informações foram obtidas por meio de observação direta de aulas de Geografia, ministradas por uma supervisora do PIBID e de uma sondagem realizada com os alunos, para identificar quais metodologias despertaram mais interesse pelas aulas. Percebemos que as aulas práticas de informática e de campo foram as metodologias que mais estimularam a participação dos alunos.

Palavras chave: PIBID, Geografia, Metodologias de ensino.

Abstract. The students of PIBID/CAPES/UEPG - subproject Geography have developed a research exploring a study-case in one basic school of Ponta Grossa - PR, partner in this program. The approach was the interest and motivation of Basic School students to learn Geography with different methodologies of teaching. Data was obtained by direct observation in Geography classes, conducted by a PIBID supervisor and a prospection was done with students, just to identify wich methodology was more succesful in class. The main perception aim computer practical class and field practices as more stimulating to students participation.

²⁸ Aluna de Licenciatura em Geografia, bolsista do PIBID/CAPES/UEPG - Subprojeto de Geografia.

²⁹ Aluna de Licenciatura em Geografia, bolsista do PIBID/CAPES/UEPG - Subprojeto de Geografia.

³⁰ Aluno de Licenciatura em Geografia, bolsista do PIBID/CAPES/UEPG - Subprojeto de Geografia.

³¹ Aluna de Licenciatura em Geografia, bolsista do PIBID/CAPES/UEPG - Subprojeto de Geografia.

³² Professora Dra. Coordenadora do PIBID/Subprojeto de Geografia da UEPG.

Key words: PIBID, Geography, Teaching methodologies.

Introdução

Este trabalho apresenta resultados de uma pesquisa realizada por alunos do curso de Licenciatura em Geografia, integrantes do PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/CAPES), em um Colégio Estadual do município de Ponta Grossa – PR, parceiro do projeto. As ações do subprojeto de Geografia desenvolvidas no colégio abrangem o ensino, a pesquisa e a extensão.

A proposta das ações de pesquisa no projeto está em desenvolver nos futuros profissionais um perfil investigativo, que consolide a autonomia e a refletividade dos futuros docentes. A questão aqui investigada surgiu de observações contínuas de aulas de Geografia e expressa preocupações com a prática didática, em especial com o conhecimento pedagógico do conteúdo Geográfico (SHULMAN, 2005).

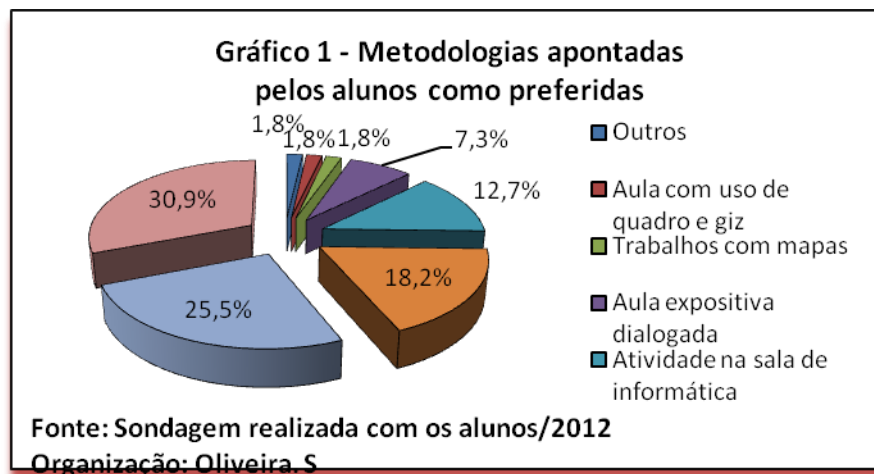
O conhecimento pedagógico do conteúdo geográfico é estruturante do saber docente e revela a estreita ligação entre a ciência e sua forma própria de ensinar. Nesse campo estão as metodologias de ensino utilizadas pelos professores de Geografia com seus alunos. Esse conhecimento nos instigou investigar o interesse de alunos do 9º ano de um colégio parceiro do PIBID para aprender Geografia por meio de diferentes metodologias utilizadas pela professora supervisora do projeto.

Esta pesquisa tem abordagem qualitativa e a coleta de informações e de dados foi realizada entre os meses de abril e junho de 2012, por meio de observações diretas das aulas da professora e de registros fotográficos e escritos dos procedimentos metodológicos utilizados por ela. Durante as observações buscamos identificar as diferentes linguagens e/ou metodologias utilizadas por ela e sua relação direta com o envolvimento dos alunos nas atividades propostas. Realizamos registros escritos e fotográficos para que pudéssemos comparar a reação dos alunos diante das ações. Em um segundo momento, fizemos uma sondagem, na qual perguntamos aos alunos quais metodologias lhe chamavam mais atenção e possibilitavam uma maior interação com o conteúdo. Os resultados possibilitaram um entendimento maior sobre a motivação dos alunos e os saberes necessários para a docência.

O interesse dos alunos diante de diferentes metodologias

Durante os meses em que realizamos a coleta de informações e dados constatamos que diferentes metodologias propiciaram diferentes reações dos alunos diante das atividades, com distinção entre o envolvimento com o conteúdo. No período de observação direta identificamos as seguintes metodologias de ensino aplicadas pela professora: exposição dialogada, aulas com vídeos, trabalhos em grupos, atividades na sala de informática, aulas de campo, utilização de mapas, do quadro de giz e do livro didático.

Na sondagem realizada com os alunos nosso objetivo foi reconhecer quais suas preferências metodológicas (ver GRÁFICO 1). Há destaque para aulas com vídeo (30,90%), em segundo lugar a opção é por trabalhos em grupo (25,50%), em terceiro por trabalhos de campo (18,20%) e em quarto por aulas na sala de informática (12,7%). Entretanto, na observação direta verificamos que nas aulas com vídeo os alunos ficaram dispersos, o que não ocorreu nas atividades de campo. Além do campo, em nossa opinião, a preferência foi pelas aulas de informática. Mesmo havendo contradição entre observações e declaração dos alunos, houve diversidade metodológica, favorecendo o desenvolvimento de diferentes habilidades e estimulando a criatividade do grupo.



Ao consultarmos as Diretrizes Curriculares Estaduais de Geografia do Paraná (DCEs) fica evidente que para a construção de um sujeito crítico é necessário possibilitar a este indivíduo metodologias que contribuam para a sua formação. O documento enfatiza que:

algumas práticas pedagógicas para a disciplina de Geografia [...] tornam-se importantes instrumentos para compreensão do espaço geográfico, dos

conceitos e das relações socioespaciais nas diversas escalas geográficas (PARANÁ, 2008, p. 80).

Na observação que fizemos as aulas práticas de informática e de campo foram as metodologias que mais estimularam a participação deles. As aulas de campo são extremamente importantes para que o aluno desenvolva habilidades de observação e análise da paisagem. O trabalho de campo é utilizado pela ciência geográfica como um método de investigação do espaço. Ainda nas DCEs consta que “a aula de campo é um importante encaminhamento metodológico para analisar a área em estudo (urbana ou rural), de modo que o aluno poderá diferenciar, por exemplo, paisagem de espaço geográfico.” (PARANÁ, 2008, p. 80).

Também Lopes e Pontuschka destacam o valor dos estudos do meio, nos quais se incluem os trabalhos de campo, ao afirmarem:

O Estudo do Meio pode ser compreendido como um método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar para os alunos e professores contato direto com uma determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se dedica estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos (LOPES; PONTUSCHKA, 2010, p. 9).

Acompanhamos duas atividades realizadas pela professora supervisora do PIBID: um campo no entorno do colégio (tema: a presença de Mata de Araucária no Brasil) e uma atividade individual em sala, após o campo. Observamos um real interesse dos alunos ao desenvolvê-las. No trabalho cartográfico, desmembramento do campo, eles puderam demonstrar um pouco do conhecimento adquirido durante as aulas e o campo.

Além dessas metodologias, constatamos que o uso do quadro de giz, bem como do livro didático foram às práticas menos estimulantes para o grupo. Talvez isso se deu pela constância com que esses recursos e materiais são utilizados no dia a dia de sala de aula.

Sobre a importância do uso do livro didático vale ressaltar que há diferentes maneiras de utilizá-lo, com o propósito de promover o interesse do aluno pelo conteúdo. Como demonstram Castellar e Vilhena (2010, p. 139):

A possibilidade de trabalhar o livro didático relacionando-o com a vida cotidiana é essencial. Um dos problemas recorrentes nas aulas é a ineficácia da utilização do livro, na medida em que apenas se memoriza o que está escrito e não se analisam os dados e as informações presentes nos textos

didáticos, não criando também outras possibilidades de ampliar o conhecimento escolar.

O professor pode usar de sua criatividade e autonomia para ampliar as informações contidas no livro didático. Possibilitar que o aluno relacione sua vida com o conteúdo trabalhado em sala de aula. É importante que haja essa conexão com realidade e não apenas memorização dos textos, essas conexões efetivam o processo de ensino-aprendizagem.

Sobre a diversidade metodológica no trabalho do professor, Lopes afirma:

[...] mais do que conhecer diferentes métodos e técnicas de ensino, importa ter presente que o professor criativo, que tem espírito transformador, procura sempre inovar sua didática, e, um dos caminhos para esta inovação, seria a dinamização das atividades que são realizadas em sala de aula. Uma das possibilidades para que isto ocorra seria a diversificação das técnicas de ensino ou até introduzindo inovações nas técnicas já amplamente conhecidas e empregadas (LOPES, 1991, p. 35).

Também o uso das tecnologias está cada vez mais presente em nosso cotidiano. É importante que o professor renove suas práticas, e esta pode ser uma importante ferramenta para motivar os alunos. Contudo, não podemos esquecer que não é o uso das tecnologias que soluciona os problemas de aprendizagem. Contudo, o professor necessita procurar meios que despertem maior interesse do aluno em aprender. Essa questão está em evidência no Projeto Pedagógico do Colégio (2011), que defende a diversidade metodológica no trabalho em sala de aula. Em relação à tecnologia, há que se destacar que em todas as salas de aula do Colégio existe uma TV-multimídia, favorecendo o trabalho com vídeos e imagens. Segundo Calado (2012, p. 18):

[...] o educador não pode ver a tecnologia como o único recurso para o desenvolvimento de uma boa aula. Até porque os recursos metodológicos podem variar. Podem ir desde o quadro-de-giz (eventualmente em algumas escolas estão sendo substituídos por projeção em *Power point*) ao trabalho em equipes virtuais, do recorte de revistas e do conhecimento exclusivamente através do livro didático. Dentre outros recursos, incluem-se à criatividade dos alunos, que é de suma importância.

Algumas considerações

Em nossa pesquisa constatamos que a professora da turma utilizou grande diversidade metodológica, favorecendo a participação dos alunos nas atividades e promovendo o interesse dos mesmos pelo conteúdo. Também os alunos afirmam gostar dessa diversidade, pois indicam

como preferidas as mesmas metodologias que a professora utiliza. O uso do quadro de giz e do livro didático foi uma constante durante as aulas, entretanto observamos que houve aprendizado, pois a professora estimulava constantemente a participação dos alunos. Constatamos ainda a prática de campo e o trabalho em laboratório de informática, todas essas metodologias de ensino estavam integradas ao conteúdo de Geografia e expressou práticas consagradas pela ciência, o que promove, além do conhecimento de conteúdo, o desenvolvimento de habilidades e procedimentos científicos. Em nosso entender são práticas formativas que estimulam o desenvolvimento de sujeitos críticos e ativos diante dos objetos de estudo.

Referências

CALADO, Flaviana, Moreira. **O ensino de Geografia e o uso dos recursos didáticos e tecnológicos.** Geosaberes, Fortaleza, v. 3, n. 5, p.12-20, jan. / jun. 2012.

CASTELLAR, Sônia, VILHENA, Jerusa. **Ensino de Geografia.** São Paulo: Cengage Learning, 2010.

LOPES, Claudivan Sanches, PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Estudo do Meio:** fundamentos e estratégias. Maringá: Eduem, 2010. - (Coleção Fundamentum; 56).

LOPES, Antônia, Osima. **Aula expositiva: superando o tradicional.** In: VEIGA, I. P. A **Técnicas de ensino: por que não?** Campinas: Papirus, 1991.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares de Geografia do Estado.** Curitiba: SEED, 2008.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. Colégio Estadual Nossa Senhora da Glória – Ponta Grossa / PR, 2011.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, n. 2, 2005a.

PLANEJAMENTO DE ENSINO EM GEOGRAFIA: UM ENFOQUE NO MOMENTO DA PROBLEMATIZAÇÃO³³

Juliana de Fatima Zanchetta³⁴

juli_zanchetta@hotmail.com

Resumo. As discussões em torno do ensino de Geografia nas últimas décadas evidenciam as preocupações com uma educação geográfica que não se pautar apenas no ato da memorização, mas que se aproxime da realidade social do educando, pautando em suas práticas sociais e especializando-as. Neste ponto, a prática do planejamento, embora muito questionada atualmente, é de grande importância para uma ação docente consciente que estimule uma integração dos conteúdos à realidade social do educando. O planejamento na perspectiva histórico-crítica seria uma opção metodológica para que se efetive tal prática, principalmente no âmbito da problematização, um elemento-chave na articulação entre a prática e a teoria por meio do questionamento e análise da prática social.

Palavras-chave: ensino de geografia, planejamento de ensino, problematização.

Abstract. The discussions about Geography teaching in the last decades show us the discomfort with a geographical education which is not based only in the act of memorizing, but a education that approaches the students' social reality, guided in their social practices and improving them. At this point, the planning practice, in spite of being currently questioned, is something that has a great importance in a conscious teaching action that stimulates the joint of the contents with the student social reality. The planning in a historical-critical perspective would be a methodological option to become it a reality, especially in the questioning context, a key element in the joint between practice and theory through the questioning and a analysis of the social practice.

Keywords: Teaching of geography, planning teaching, questioning.

Introdução

Nas últimas décadas o ensino de Geografia no Brasil vem sendo acompanhado pelo aumento da preocupação com a aproximação dos conhecimentos geográficos escolares e a vivência dos alunos. Busca-se assim a superação do simples “decorar”, prática histórica da educação geográfica e já não suficiente para definir as relações da sociedade vigente e o meio; emergindo a possibilidade do trabalho com a compreensão do espaço geográfico e suas transformações.

³³ Resultados parciais de pesquisa intitulada "Planejamento de Ensino: a aula de Geografia na perspectiva histórico-crítica", desenvolvida sob a orientação da Profa. Dra. Márcia Cristina de Oliveira Mello, com auxílio da FAPESP.

³⁴ Graduanda em Geografia pela UNESP, Campus Experimental de Ourinhos; bolsista FAPESP. Processo n.2012/13155-0.

Diante disto, muitos pesquisadores da área do ensino de Geografia alertam para a importância de se considerar o saber prévio e a realidade do aluno para o trabalho com o espaço geográfico, considerando a Geografia presente em sua vida cotidiana. Porém, para além desse ponto de partida, a Geografia na escola deve ter como escopo ultrapassar o imediato, questionar o cotidiano, dar os instrumentos necessários para a elevação da prática cotidiana à formação de uma consciência espacial e um raciocínio geográfico, como aponta Cavalcanti (2010, p. 128, grifo nosso), isto, somado “[...] as informações geográficas e os conceitos geográficos permitem tomadas de decisão com maior grau de *autonomia*”.

Neste contexto, em um enfoque acerca da importância do trabalho docente nesta busca por um ensino geográfico significativo, a prática do planejamento escolar surge como um dos caminhos, ou uma parcela deste caminho, visto seu papel como um processo de “[...] racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social” (LIBÂNEO, 1994, p. 222), sistematizando objetivos, conteúdos e métodos de acordo com a realidade social na qual a escola se insere, bem como do preparo sócio-cultural individual do aluno.

Ainda nesta perspectiva, Lopes (1995) aponta que “[...] o ‘planejamento adequado’, bem como seu resultado – ‘o bom plano de ensino’- se traduzirá pela ação pedagógica direcionada de forma a se integrar dialeticamente ao concreto do educando, buscando transformá-lo” (p. 43).

Porém, ainda segundo o autor, na prática pedagógica atual a validade do planejamento de ensino como instrumento de melhoria qualitativa do trabalho do professor tem sido constantemente questionada, isto porque o planejamento escolar, a partir do período da ditadura militar, manteve um afastamento da autonomia do professor, visto que os conteúdos a serem trabalhados muitas vezes foram definidos de forma autoritária, sem a participação do professor.

No Brasil, o planejamento na época da ditadura militar, sob o princípio do tecnicismo educacional, foi marcado como um mecanismo de padronização do trabalho docente, essencialmente técnico ao privilegiar o preenchimento de formulários em detrimento dos conteúdos (FARIAS et al, 2011). Assim, ainda nos dias de hoje, como resquício desta prática, apresenta-se muitas vezes desvinculado da realidade social, tornando-se apenas uma ação mecânica e burocrática do professor.

No estado de São Paulo esta realidade se mostra bastante crítica nas escolas públicas estaduais, visto que o projeto intitulado *São Paulo faz Escola* desenvolvido pela Secretaria Estadual da Educação, a partir do ano de 2008, compõe-se como uma tentativa de padronizar o currículo. Para tanto, os professores recebem materiais de apoio didático, entre eles o chamado *Caderno do Professor*, no qual estão definidos os conteúdos a serem aplicados em cada série escolar, e mais, a metodologia a ser seguida para isto, ou seja, um currículo prescrito por especialistas/professores que muitas vezes têm um olhar externo a escola.

Diante desta realidade parte dos professores de Geografia, da rede pública estadual de ensino paulista, demonstra uma descrença no planejamento escolar. Para esses professores o planejamento é prescrito, restando a eles a mera execução das ações nele contidas.

Acreditamos que o ensino de Geografia deva ser vinculado da realidade social, para tanto, faz-se necessária uma reflexão do ato de planejar sob uma perspectiva crítica de educação, na qual o planejamento apareça não apenas como um simples preencher de documentos técnicos, mas sim como um instrumento elaborado pelo professor, levando em consideração a comunidade escolar, e mais, para o professor, como um meio para efetivar uma melhoria qualitativa de seu trabalho.

A partir destas perspectivas, buscamos analisar uma das modalidades do planejamento escolar – o plano de aula –, sob a concepção de planejamento da teoria pedagógica histórico-crítica.

A concepção de planejamento na perspectiva histórico-crítica

A pedagogia histórico-crítica começou a se constituir-se enquanto uma teoria pedagógica em meados da década de 1960, sendo deveras sistematizada no ano de 1979 por seu precursor o professor Dermeval Saviani. Embora apresente um histórico, bem como uma estruturação bastante notável (e que consideramos essenciais para sua compreensão) para os fins aqui propostos é possível afirmar resumidamente que sua elaboração é pautada na busca de uma teoria dialética da educação, levando em consideração os determinantes sociais da educação e além disso, não-reprodutivista, considerando que a educação é sim determinada pela sociedade, porém na forma de uma ação recíproca, ou seja, da também interferência da educação sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação (o que significa

que o determinado também reage sobre o determinante). Acredita assim que a educação não precisa reproduzir as desigualdades e marginalidade decorrentes do sistema capitalista.

Como suas preocupações principais, é possível elencar a crítica ao então escolanovismo; a valorização dos conteúdos escolares significativos como forma de assimilação da cultura, indispensável para a não marginalização das massas; a fundamentação no materialismo histórico e dialético de Karl Marx, bem como no conceito de *práxis* compreendida como um conceito sintético que articula a teoria e a prática, também é crucial, sendo analisada segundo a contribuição de Sanchez Vasquéz e Gramsci (a partir da filosofia da práxis) (SAVIANI, 2008).

Considerando estas premissas, a proposta pedagógica desenvolvida e divulgada por Saviani, em 1983 é disposta em cinco momentos, a saber: a prática social, como ponto de partida; a problematização, instrumentalização e catarse, como momentos de mediação; e por fim, a prática social, ou ponto de chegada.

À problematização caberia a identificação dos principais problemas postos pela prática social, detectando questões que precisam ser resolvidas e quais conhecimentos são necessários dominar para isto.

No terceiro momento, diferentemente do que ocorreria na pedagogia tradicional com a assimilação dos conteúdos ou na pedagogia nova que é a coleta de dados, a instrumentalização é a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários para que se equacionem os problemas detectados nos passos anteriores.

O quarto momento, a catarse, é o momento da expressão elaborada da nova forma de compreensão da prática social a qual se ascendeu. Pode ser considerado como o próprio momento em que ocorre a passagem da síncrese à síntese pelos alunos, ao expressarem de forma elaborada uma visão da prática social antes restrita ao professor.

O ponto de chegada, é a própria prática social que, devido a alteração qualitativa é e não é a mesma. Ainda pode ser considerada como a mesma, pois é ela própria a base e o contexto, o pressuposto e o alvo da prática pedagógica.

Saviani (2008), ao compreender o processo educativo como dialético, explica que, apesar deste método estar disposto aparentemente como um “modelo”, é necessário considerar que na verdade estes momentos compõe-se enquanto passos articulados.

Ao estar intimamente centrada na prática social, como ponto de partida e chegada, fica claro que esta concepção pode ser atrelada a busca não apenas de um planejamento escolar integrado ao concreto do educando, como também ao próprio propósito do ensino de Geografia na atualidade: espacializar as práticas sociais dos educandos.

A aproximação com o trabalho docente e a reflexão sobre a problematização

A metodologia utilizada no primeiro momento para este trabalho, ou seja, para uma verificação da pertinência da aplicação do planejamento sob a perspectiva histórico-crítica no ensino de Geografia, consistiu no estudo dos chamados “passos” ou momentos desta concepção também sob o plano de aula proposto por João Luiz Gasparin (2002), em sua obra denominada *Uma Didática para a Pedagogia histórico-crítica*, na qual estão dispostos os cinco momentos introduzidos por Saviani, bem como procedimentos práticos e exemplos sugeridos pelo autor, de como cada um dos passos seria tratado na vivência da sala de aula, no relacionamento professor-aluno.

Para isto, analisou-se duas situações de planejamento a partir desta perspectiva: a construção de planos de aula como atividades integrantes da disciplina de “Métodos e Técnicas de Ensino”, ministrada no segundo semestre do ano de 2012, no Curso de Geografia da UNESP, campus de Ourinhos; e a análise do planejamento de aula aplicado na escola campo onde a pesquisa se desenvolve.

Em ambos os momentos de coleta de dados e análise, a questão do quanto o plano de aula é extenso foi apontada, tanto pelos professores em formação quanto pela professora envolvida na pesquisa. Porém, outro ponto presente em ambos os discursos foi que, independente da possibilidade de aplicação dos cinco momentos em uma aula, o momento da problematização dos conteúdos se apresenta como essencial em uma perspectiva crítica da educação.

Gasparin (2002) descreve o momento da problematização como um elemento-chave na transição entre a prática e a teoria através do questionamento e análise da prática social, levantando interrogações desta que tenham ligação com o conteúdo a ser estudado em suas mais diversas dimensões (científica, histórica, social, econômica, religiosa, política), sendo as dimensões mais pertinentes apresentadas aos alunos.

A professora colaboradora da pesquisa relatou que apesar de não acreditar muito mais no planejamento, principalmente por já lecionar a anos e acreditar ter os “planos na cabeça” e também pelo fato de que “os planos de aula já estão prontos no *Caderno do Professor*”, “essa problematização a gente sempre faz, porque é importante mostrar para os alunos que nem tudo é tão simples como parece ser, e tudo pode ter outras interpretações. Por isso é importante trazer um tema e levantar diversas questões sobre ele, que façam o aluno refletir sobre isso”.

Durante o trabalho com uma oitava série, ao trabalhar com a temática dos direitos humanos, seguindo os *Cadernos do Professor* e o do *Aluno*, acreditou ser importante trazer questões da dimensão conceitual do que é um direito, bem como a correlação dos deveres implicados a cada direito, mesmo em relação a postura dos alunos em sala de aula. “Eu perguntei a eles: vocês têm o direito de ter uma aula de qualidade, não é? E quais os deveres que devem cumprir também para que essa aula ocorra com qualidade?”. Também trabalhou outras dimensões das questões problematizadoras, como a histórica (Em que contexto a ONU surgiu?) e a econômica (Quais as consequências dos atrasos na contribuição dos países que financiam a ONU?).

Já os planos de aula dos alunos da disciplina de Métodos e Técnicas traziam as mais diversas dimensões dos conteúdos, concretizados nas perguntas problematizadoras para diferentes temas do currículo do ensino de Geografia, buscando provar que apesar do plano de aula já ser entregue pronto pela Secretaria da Educação, o professor tem sim condições de trabalhar com as mesmas temáticas propostas no currículo sob uma perspectiva crítica da educação. A seguir encontram-se algumas das questões problematizadoras levantadas pelos alunos:

Na temática “A indústria e a globalização”, proposta para a sétima série/ oitavo ano do ensino fundamental o aluno apresentou, dentre outras, as seguintes questões: na dimensão Legal dos conteúdos – Existiam leis que protegiam os assalariados e a forma de exploração? –, na dimensão de Poder - Qual o poder que esse setor da economia tem para a sociedade? – bem como na dimensão Política – Qual é a forma de investimento estrutural e governamental observado na sua cidade?

Em um outro exemplo, ao tratar do tema “Fluxos materiais” proposto para o terceiro ano do ensino médio, o aluno levantou questões como: a partir da dimensão Social dos conteúdos, a questão problematizadora levantada foi “Analisando a dinâmica dos fluxos,

aponte as interferências desta para com a esfera social?”; bem como na Econômica com a questão “O crescimento econômico de um país é reflexo da intensidade dos fluxos?”

Considerações Finais

A prática pedagógica do planejamento escolar, embora tão questionada atualmente, apresenta um papel essencial na busca de uma prática educativa intencionalmente transformadora. Desta forma, a necessidade de um planejamento que ultrapasse – em todos os seus níveis (escolar, de ensino e de aula) – a simples formalidade técnica do preenchimento de formulários e mais, que o professor, ao crer na importância do ato de planejar, veja possibilidade de trabalhar com a flexibilidade do plano, não apenas reproduzindo o que está pronto, entregue de forma fragmentada e desarticulada do todo social.

A partir dos resultados dessa primeira etapa da pesquisa, procurou-se estabelecer uma relação tanto com os professores em formação, quanto com a professora colaboradora da investigação, de modo que se chegasse à formulação de um plano de aula na perspectiva histórico-crítica, aqui considerada como uma proposta teórico-metodológica de grande contribuição para que se alcancem os propósitos levantados pelo ensino de Geografia na atualidade, para uma educação geográfica significativa na qual o educando seja capaz de aplicar os conhecimentos geográficos em sua vida cotidiana, espacializando suas práticas sociais. Neste percurso, algumas das etapas do plano inicialmente proposto foram à priori caracterizadas como necessitando de um período menor de aplicação nas aulas, o que não ocorre com a problematização, momento considerado essencial para um ensino-aprendizagem significativo.

Referências

- CAVALCANTI, L. S. *Geografia, Escola e construção de Conceitos*. Campinas: Papyrus Editora, 2010.
- FARIAS, I. M. S; SALLES, J.O.C.B.; BRAGA, M.M.S.C; FRANÇA, M.S.L.M. *Didática e docência*. Brasília: Liber Livro, 2011.
- GASPARIN, J. L. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2002.

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

LOPES, A. O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica da educação. In. VEIGA, I. P.A. *Repensando a Didática*. São Paulo: Papirus, 1995. p. 41- 52.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política*. 40. Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

FORMAÇÃO CIDADÃ: PRÁTICA EDUCACIONAL PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Giovanna Ermani³⁵
giovannaermani@hotmail.com

Gabriela Fernandes Jordão³⁶
gabriela.jordaof@gmail.com

Resumo. Este artigo ao criticar o atual modelo educacional neoliberal, tem por objetivo propor como alternativa para o fim da verticalização presente na educação brasileira o modelo da Escola Cidadã de Porto Alegre/RS, que como inspiração nos propõe ações e medidas que por meio de fraturas no atual currículo nos proporcione conscientizar os educandos quanto a sua importância como cidadãos, fazendo da educação voltada para a formação cidadã não um fim em si mesmo, mas um instrumento capaz de promover a transformação social.

Palavras-chave: Escola Cidadã, cidadania, formação cidadã, educação neoliberal.

CITIZENSHIP EDUCATION: EDUCATIONAL PRACTICE FOR SOCIAL CHANGE

Abstract. This article criticizes the current neoliberal educational model and aims to propose an alternative to the end of the vertical integration in Brazilian education model, the Escola Cidadã in Porto Alegre/RS, which as inspiration proposes actions and measures through the fractures in the current curriculum of school giving us enlightenment to importance of the students as citizens, making education dedicated to training citizen not an end in itself but a tool to promote social transformation.

Keywords: Citizen School, citizenship, civic education, neoliberal education.

Quantos habitantes, no Brasil, são Cidadãos? Quantos nem sequer sabem que não o são?³⁷

O atual cenário escolar evidencia a rigidez da escola e, portanto, a sua resistência frente às mudanças, caracterizadas principalmente, pelo intenso processo de globalização, que faz com que a escola tradicional não corresponda as reais necessidades de uma maioria, servindo

³⁵ Graduanda em Licenciatura em Geografia pela Unicamp; bolsista do PIBID-Geografia/Unicamp.

³⁶ Graduanda em Licenciatura em Geografia pela Unicamp; bolsista do PIBID-Geografia/Unicamp.

³⁷ SANTOS, 2000, p. 7.

então, para apenas uma pequena parcela que a sustenta e se sustenta, e que a partir dela reforça e aprecia valores como a competitividade, no intuito de direcioná-la para o prosseguimento dos estudos no ensino superior para poucos e para o abastecimento do mercado de trabalho para o restante.

Associamos a este fato a organização da sociedade, composta de escolhas intencionais dos agentes hegemônicos. Dessa forma, quando pensamos na realidade atual, percebemos que esta se constrói através de processos como a globalização, o modo de produção capitalista e as políticas neoliberais, que por meio de seus agentes tem a capacidade de “construir” essa realidade, propagada e afirmada no ambiente escolar através de propostas curriculares submetidas a essas intencionalidades.

Diante dessa situação, observa-se a necessidade de imprimir verdadeira significação ao conteúdo ensinado nas escolas, rompendo com o que Santos (2000) chama de pseudo-educação, que não conduz ao entendimento do mundo e serve aos interesses do capital, e passe a funcionar como uma instituição de formação do aluno para a vida, e principalmente para o exercício de sua cidadania, ajudando-o a compreender o mundo e a desenvolver sua própria opinião, tornando-o crítico e participante ativo da sua comunidade, capacitando-o a entender como se configuram as relações políticas e sociais no meio em que vive, contestando sua designação meramente como consumidor pela sociedade por meio da construção de sua formação cidadã.

Como afirma Santos (2000, p. 42),

A educação corrente e formal, simplificadora das realidades do mundo, subordinada à lógica dos negócios, subserviente às noções de sucesso, ensina um humanismo sem coragem, mais destinado a ser um corpo de doutrina independente do mundo real que nos cerca, condenado a ser um humanismo silente, ultrapassado, incapaz de atingir uma visão sintética das coisas que existem, quando o humanismo verdadeiro tem de ser constantemente renovado, para não ser conformista e poder dar resposta às aspirações efetivas da sociedade, necessárias ao trabalho permanente de recomposição do homem livre, para que ele se ponha à altura do seu tempo histórico.

Dessa forma, o ideal seria a elaboração de currículos e conteúdos que visem à verdadeira formação cidadã³⁸, que sirvam à sociedade e não à economia, selecionando temas pertinentes à suas realidades e conseqüentemente a seus cotidianos, tornando as especificações curriculares maleáveis à formatação adequada para cada realidade local, respeitando características históricas, culturais, ritmos e singularidades de cada comunidade, sem deixar de relacionar a dimensão global, pois a leitura do mundo se dará a partir das diferentes realidades (STRAFORINI, 2008).

No entanto, entendemos que tais políticas e mudanças não podem ser constituídas de forma rápida e automática, uma vez que uma série de questões está envolvida. Porém, o que propomos pensar no presente texto são ações e medidas práticas que visam à busca de espaços e fraturas no currículo e na forma que a educação brasileira está instituída, que nos permita agir de forma a alterar o paradigma escolar mencionado acima, fazendo da educação não um fim em si mesmo, mas um instrumento capaz de promover a transformação social. Para tanto, nos apoiaremos na experiência da Escola Cidadã implantada em Porto Alegre.

Experiência da Escola Cidadã

A construção da Escola Cidadã e as mudanças por ela geradas, segundo Azevedo (2000), tornaram-se viáveis por meio de um projeto, parte de um processo político muito mais amplo, que contradiz a lógica do funcionamento do Estado brasileiro nas suas diferentes versões históricas, que se consolidou como um aparelho político a serviço das minorias dominantes, de caráter vertical e autoritário e guiado pelos interesses privados em detrimento do público, desde os primórdios da era colonial até os dias de hoje.

Nesse contexto, no início da década de 1990, em pleno momento de derrocada das ideologias de esquerda e fortalecimento do Estado neoliberal, se instala no governo de Porto Alegre a chamada Administração Popular, um exemplo de alternativa democrática ancorada no exercício da democracia participativa.

Ao invés de perpetuar as decisões tecnocráticas e verticalizadas, típicas do Estado tradicional, o governo municipal criou um amplo e profundo processo participativo para a tomada de decisões. Portanto, por meio dessa política, a cidade e os cidadãos passaram a ser

³⁸ Verdadeira porque apesar de certos documentos curriculares afirmarem prezar por essa formação, em nossa opinião, essa só pode ser adquirida por meio de uma interpretação mais crítica da realidade, contrapondo-se, portanto, à educação neoliberal.

convocados para a construção coletiva das políticas públicas, envolvendo todas as frentes de atuação da administração.

Dentro desse processo, a Escola Cidadã era um dos principais projetos da Administração Popular, que visava, não apenas a democratização do acesso ao ensino, mas a criação de uma alternativa democrática e progressista capaz de fazer frente ao modelo tradicional e conservador. Para tanto, era necessário “desprivatizar” a escola estatal municipal, alterando seu conteúdo, hegemonizado pelos valores privados e interesses da esfera pública. Dessa forma, criaram-se mecanismos e espaços de participação, iniciando a transformação da escola estatal municipal por meio de um novo modelo de governo, em que o Estado converteu-se em uma verdadeira instituição pública a serviço da formação, da conquista e do exercício da cidadania.

A implantação da Escola Cidadã em Porto Alegre trouxe uma série de transformações que se mostram evidentes em números. Segundo fontes da SMED/PMPA (1999 *apud* AZEVEDO, 2000), em 1998 a rede tinha 22 escolas com 17.862 alunos e 1609 professores, já em 2000, o número de escolas já era de 90, atendendo a 67.000 alunos e com, aproximadamente, 3.700 professores. Juntamente a isso houve ainda significativas transformações qualitativas nas taxas de aprovação e evasão escolar que comprovam os avanços nas políticas de inclusão, criadas a partir de 1993.

Sendo assim, a formulação do projeto da Escola Cidadã, formando instrumentos e espaços de participação superando o modelo escolar tradicional, taylorista-fordista, para um modelo educacional democrático é, atualmente, uma alternativa concreta e real de construção de uma escola pública com qualidade social e formadora de uma ética social, sendo, ao mesmo tempo, uma escola atenta aos novos tempos, interativa com a contemporaneidade científica e tecnológica e, principalmente, formadora de indivíduos emancipados e autônomos, capazes de construir o futuro individual e coletivo.

A Formação Cidadã como prática de ensino

Como bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)³⁹ as ideias propostas aqui servem e ainda servirão de base para nosso trabalho na escola estadual

³⁹ Programa que visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica concedendo bolsas a alunos de licenciatura que sob orientação de um docente da licenciatura e de um professor da

Felipe Cantúcio para o segundo semestre de 2013, e nosso maior objetivo nesse projeto é despertar a conscientização dos educandos, que segundo Santos (2000, p. 58) “é o método pelo qual qualquer grupo é ensinado a compreender sua condição e a ser ativado politicamente em favor da transformação de sua condição”. Dessa forma, pretendemos mostrar que seu papel como cidadão vai muito além de seu papel como eleitor, que de acordo com pesquisa realizada no trabalho de Pasti e Souza (2012)⁴⁰ com alunos do ensino médio, esses, em sua maioria, acreditavam ser o voto o único modo de participação do indivíduo na vida política, mas que na verdade, o sujeito não realiza inteiramente suas potencialidades como participante ativo e dinâmico de uma comunidade (SANTOS, 2000, p. 41).

Para que os alunos alcancem esse objetivo, ou seja, sejam capazes de pensar criticamente e posicionar-se a respeito de diversas questões, seja ela política ou não, entendemos que é preciso que se haja uma valorização dos momentos de debates e diálogos a cerca de diversos assuntos entre os alunos e o professor. Isso acontece porque para que os alunos possam formar opiniões e posicionamentos é preciso que eles dominem o assunto e estejam plenamente conscientes de todas as questões envolvidas em suas escolhas, só assim é que eles se sentirão seguros para opinarem e discutirem a respeito de um assunto.

Após as atividades da Oficina de Formação Política, encontramos um posicionamento dos estudantes na maioria dos pontos onde antes não souberam se posicionar. A tendência à neutralidade diminuiu, assim como respostas “concordo mais do que discordo” e “discordo mais do que concordo” perderam espaço para as opções mais diretas “concordo” e “discordo”. Essa mudança de posicionamento poderia ser explicada em função das explanações e debates no decorrer da atividade. A partir de um melhor entendimento dos temas e do debate, os alunos conseguiram opinar com maior embasamento e com mais propriedade. Isso demonstra, em uma análise prévia, que o projeto teve um papel importante na medida em que os estudantes aparentam ter desenvolvido e amadurecido suas posições políticas. (PASTI & SOUZA, 2012, p.15)

Com isso em mente, pensamos que a cidadania também funciona como uma forma de construção social, em que um indivíduo pode adquiri-la e aprender qual o seu sentido e isso pode/deve ser feito na própria escola. Assim como a liberdade, a cidadania é uma conquista e sendo assim, é necessário que seja mantida (SANTOS, 2000, p.7). E acreditamos que o

escola, desenvolverão atividades didático-pedagógicas que devem promover a inserção dos estudantes no contexto das escolas públicas (CAPES).

⁴⁰ O trabalho apresenta uma proposta de formação política para estudantes do ensino médio, no qual se aplicou, a fim de avaliar sua eficácia, um mesmo questionário antes e depois da oficina, que em comparação apresentou maior posicionamento dos alunos frente as questões, tendendo a uma diminuição na neutralidade de suas respostas, evidenciando maior desenvolvido e amadurecido de suas posições políticas.

momento escolar é uma ocasião propícia pra que a questão da cidadania se fundamente nas crianças, que após esse momento de formação, têm a questão da cidadania arraigada em seus valores. A disciplina escolar de geografia propicia espaço para que essas questões sejam discutidas, uma vez que

[...] entendemos que o Ensino de Geografia insere-se na colaboração, junto a outras ciências, para a formação do conhecimento espacial vinculado à necessidade de formar sujeitos críticos e atuantes a partir dos valores ligados a liberdade, cidadania, igualdade, justiça, democracia e solidariedade. (BARBOSA e AZEVEDO, 2011, p. 54).

Portanto, partindo dessa ideia, de que a cidadania deve ser aprendida, e colocando-a no centro das questões escolares, procuramos utilizar do espaço que o PIBID-Geografia nos proporciona dentro da escola Felipe Cantúcio para aplicar tais propostas, promovendo conversas e debates sobre assuntos atuais que possivelmente chamarão atenção dos alunos, para que eles possam ter uma visão mais realista dos assuntos – não somente a visão “midiática” – e que dessa forma, se posicionem a respeito disso.

Dentro dessa proposta, ao iniciarmos no primeiro semestre de 2013 uma oficina de maquetes a fim de trabalhar conceitos básicos de cartografia e relevo juntamente com a temática energia, aliando ainda os impactos ambientais e sociais causados na região em que está sendo instalada a Usina Hidrelétrica de Belo Monte no município de Altamira/PA, podemos instigar nos alunos ideias e opiniões sobre os supostos benefícios e malefícios acerca da chamada energia limpa produzida pelas hidrelétricas. Sendo assim, notamos que antes de iniciarmos a confecção das maquetes (da qual resultarão duas diferentes maquetes: a primeira da região de Altamira/PA antes da construção da Usina e outra da mesma região, porém demonstrando os impactos que a Usina provocará – evidenciando principalmente a grande área que será alagada para seu funcionamento) os alunos acreditavam ser esta obra benéfica à sociedade, opinião esta que mudou ao pesquisarem sobre os futuros impactos que esta causará, despertando-lhes o interesse sobre o assunto e sobre as informações vinculadas a mídia, na maioria favoráveis a sua construção.

Além desse, entre os outros assuntos elegidos para discutirmos com os alunos, está a questão das manifestações sociais que ocorreram em todo o país no mês de Junho, onde muitos desses alunos participaram. Buscaremos entender qual o posicionamento deles e quais os argumentos que utilizam para defendê-los, de forma que possam trocar ideias sobre o assunto e

formar, por meio de uma escolha, um posicionamento crítico. Dessa forma, como afirma Santos (2000, p. 79)

A cidadania é mais que um conquista individual. Uma coisa é a conquista de uma personalidade forte, capaz de romper com os preconceitos. Outra coisa é adquirir os instrumentos de realização eficaz dessa liberdade. Sozinhos, ficamos livres, mas não podemos exercitar a nossa liberdade. Com o grupo, encontramos os meios de multiplicar as forças individuais, mediante a organização. É assim que nosso campo de luta se alarga e que um maior número de pessoas se avizinha da consciência possível, rompendo as amarras da alienação. É também pela organização que pessoas inconformadas se reúnem, ampliando, destarde, sua força e arrastando, pela convicção e o exemplo, gente já predisposta mas ainda não solidamente instalada nesses princípios redentores. (p. 79).

Portanto, nosso objetivo é que por meio da consciência crítica, que capacitará os educandos não apenas para que se submetam à imposição de valores e sentidos, mas para selecioná-los e recriá-los segundo um projeto de sociedade (LIMA, 2009, p. 215), nossos alunos possam por meio de um grêmio estudantil talvez, discutirem, criarem e fortalecerem ideias e ações em detrimento da escola e da própria comunidade, podendo nesse espaço exercer sua cidadania contrariando as políticas educacionais verticalizadas e centralizadoras da gestão escolar, contribuindo para uma maior participação dos alunos e conseqüentemente, maior interesse desses pela instituição de ensino e seu papel, fazendo com esse modelo escolar aproxime-se dos ideais da Escola Cidadã, e dando verdadeiro sentido à escola através de um novo paradigma, que acabe por valorizar questões importantes na formação dos educandos.

Referências Bibliográficas

AZEVEDO, José Clóvis de. Escola Cidadã: desafios, diálogos e travessias. In: AZEVEDO, J. C.; GENTILI, P.; KRUG, A.; SIMON, C. (Org.). **Utopia e democracia na educação cidadã**. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000, p. 23-47.

BARBOSA, Tulio; AZEVEDO, J. R. N. **Contribuições Marxistas para Pensarmos o ensino de geografia**. Rev. Bras. Educ. Geog., Rio de Janeiro, v.1, n.2, p. 52-73, jul./dez. 2011.

COORDENAÇÃO de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). **Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência**. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>> Acesso em: 02 jul. 2013.

LIMA, Getúlio R. de. **Ensinar geografia em uma perspectiva da geografia crítica e da formação sócio-histórica cultural do indivíduo.** InterMeio: revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Campo Grande, MS, v.15, n.30, p.202-218, jul./dez. 2009

PASTI, André Buonani; SOUZA, Elias Lima de. **Formação política, representações sociais e geografia: uma proposta para o ensino médio.** Revista Brasileira de Educação em Geografia, v. 2, p. 99-114, 2012.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Studio Nobel, 2000, 5. Ed.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo.** Dissertação (mestrado em Geociências Aplicadas ao Ensino). DGAE/UNICAMP, Campinas, 2001.

SUBSTITUIÇÃO: HORA DE IR PRA QUADRA OU PRA SALA?

Fernando Zanardo⁴¹
fernando.zanardo@ige.unicamp.br

Resumo. Ao relatarmos as dificuldades enfrentadas pelos(as) profissionais da educação, os temas são os mais variados, indo desde os problemas de infraestrutura das unidades escolares até a indisciplina dos(as) estudantes. Neste artigo, pretendemos expor algumas das inquietações e dificuldades enfrentadas em nosso percurso enquanto professor de módulo, aquele que assume as aulas quando os professores oficiais estão ausentes. Realizamos uma análise mais detida à nossa experiência, descrevendo alguns pontos que acreditamos ser centrais para se repensar a prática educativa.

Palavras-chave: professor de módulo; ensino de Geografia; Educação.

Abstract. When we report the difficulties faced by the teachers, the topics are so varied, going through the infrastructure problems of the school units to the undisciplined students. In this article, I intend to present some of the concerns and difficulties in our path as a “module teacher”, the one who takes classes when official teachers are absent. We conducted a more detailed analysis of our experience, describing some points that we believe as central to rethink the educational practice.

Keywords: “module teacher”; Geography teaching; Education.

1. Introdução

A experiência educativa aqui relatada teve como início o nosso ingresso no sistema municipal de ensino de São Paulo por meio de concurso público. Recém-formado, concursado e já sabendo em qual unidade de ensino iria atuar, só me restava aguardar ansiosamente pelo dia em que assumiria o cargo, permanecendo na expectativa de descobrir quais seriam as turmas com quem dividiria o espaço escolar.

No entanto, ao chegar à escola, localizada no bairro de Pirituba, na zona oeste da cidade, descubro que meu trabalho não será exatamente o que eu vinha esperando. Na realidade, não assumiria turmas fixas, com um horário pré-estabelecido. De fixo, tinha apenas o meu turno de trabalho a cumprir diariamente. Enquanto professor de módulo – função a mim atribuída –, cobriria as aulas vagas que os(as) alunos(as) teriam devido à ausência de

⁴¹ Professor da rede municipal de ensino de São Paulo e mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia do Instituto de Geociências da Unicamp.

professores(as). Até aqui, sem grandes problemas. A vida destes(as) professores(as) acabava sendo bem mais tranquila do que dos(as) demais, diga-se de passagem, principalmente pelo fato de não aplicarmos provas ou testes e tampouco preenchermos diários de classe.

A problematização que gostaríamos de apresentar neste artigo, no entanto, refere-se às dificuldades enfrentadas por estes(as) professores(as) no cotidiano escolar. Mas, afinal, quais seriam estes grandes desafios impostos para justificarmos a escrita de um artigo? Descreverei o que pude observar empiricamente até o presente momento.

2. Problematização

Com o início da atividade docente, encontrei logo um primeiro desafio: como as três turmas de 7ª série e as cinco de 8ª já tinham seus respectivos professores de Geografia, que seguiam um conteúdo programático elaborado entre ambos, ficou acordado com a direção da escola que eu não deveria adentrar em conteúdos que seriam trabalhados pelos demais docentes, cabendo a mim a responsabilidade de ministrar aulas de Geografia por “projetos”. Como tema inicial, foi-nos sugerido que trabalhássemos com a temática ambiental, da qual acatamos prontamente.

Mas qual conteúdo e como trabalhar? Por um lado, esta experiência nos proporcionava uma grande abertura e relativa liberdade para trabalharmos com temas muito variados, sendo possível aproximá-los da vivência dos(as) estudantes de modo a permitir que eles se tornassem mais palpáveis e permitindo, com isso, que eles(as) pudessem (re)interpretar a região onde vivem, sendo capazes de produzir “seu próprio conhecimento, adquirindo competência para tornar-se um agente transformador em seu meio” (SCORTEGAGNA & NEGRÃO, 2005, p.37).

Esta ideia de que a relação entre ensino e aprendizagem deveria se caracterizar como um “caminho do conhecimento, da descoberta a partir da realidade vivenciada pelo aluno” (Márcia Resende *apud* OLIVEIRA, 2010, p.218), valorizando-o sempre enquanto *ser histórico*, ou seja, um sujeito dotado de uma construção histórica e social, sempre esteve presente em nossa concepção de ensino.

Enquanto a teoria apresenta um ideário agradável e utópico; sua aplicação se dá geralmente de maneira complexa e, por vezes, contraditória. Trabalhar seguindo esta lógica de desenvolvimento de um projeto era algo interessante, porém apresenta um outro problema para

o professor de módulo: como não há uma regularidade na substituição de professores(as), nem sempre é possível acompanhar o andamento de todas as turmas pois nem sempre entramos nas mesmas salas. Em realidade, foi muito comum trabalharmos com uma turma e somente a reencontrarmos semanas depois, o que prejudica qualquer tipo de atividade que se pretenda desenvolver. As aulas deveriam ser concisas o suficiente para caberem no intervalo de 45 minutos, que correspondem ao período de uma aula.

Tomado o problema como mais um desafio e visando tentar trazer o conteúdo a ser trabalhado para mais próximo da realidade dos(as) estudantes, optamos, de início, pela problematização de algumas questões ambientais específicas, dando importância aos temas referentes à água e ao lixo urbano. A maneira utilizada para trabalhar com os(as) estudantes foi através de perguntas e debates baseados em recortes de textos literários (Quadro 1) e matérias publicadas em jornais e revistas, além de apresentar uma animação de curta metragem⁴².

Transcrevemos no quadro abaixo um exemplo de exercício apresentado aos(as) alunos(as). Este caso foi adaptado de uma antiga questão de vestibular da Unicamp.

Quadro 1. Exemplo de material produzido para as aulas de módulo de Geografia

“Estico o braço para o chuveiro, ponho a mão na torneira [...] fazendo-a girar para a esquerda. Acabo de acordar, [...] mas estou perfeitamente consciente de que o gesto que faço [...] me põe em contato ao mesmo tempo com a cultura e a natureza. [...] é preciso aguentar a espera de um segundo inteiro, um segundo de incerteza em que nada me garante que o mundo ainda tenha água [...] ou que pelo menos exista água suficiente para que eu possa recebê-la aqui, no vão de minhas mãos, longe como estou de qualquer represa e nascente no coração dessa fortaleza de cimento e asfalto [...]. Vem-me o pensamento de que a abundância em que nadei até hoje é precária e ilusória”.

(Ítalo Calvino, *Um general na biblioteca*. São Paulo: Cia. das Letras, 2001)

1. O que o autor quer dizer ao relacionar a cultura e a natureza ao ato de abrir a torneira?

⁴² A pequena animação utilizada em sala foi a “*Abuela Grillo*”, disponível em < <http://vimeo.com/11429985> >, que une a lenda boliviana da avó grilo, detentora das águas e capaz de fazê-la precipitar através de seu canto, a um acontecimento histórico de Cochabamba, que foi a privatização das águas por empresas estrangeiras, o que fez com que houvesse uma forte mobilização popular que foi capaz de retomar o poder sobre a água e expulsar a empresa que transformara este bem em recurso privado.

2. Explique como a humanidade utilizou a técnica para impor a sua vontade à natureza.
3. Na sua opinião, quais os benefícios e os principais problemas relacionados ao uso da técnica sobre a natureza?
4. Por que, mesmo com o desenvolvimento técnico, há regiões no mundo que não tem acesso a elas?

Apesar de haver preparado esta questão em particular para as turmas de 8ª série, resolvi testar também nas turmas de 7ª, onde, no geral, as discussões foram mais interessantes. Apesar de difícil avaliar as salas quanto à sua participação – assunto que discutiremos na sequência –, muitos(as) alunos(as) participaram do debate e até tentaram desenvolver seus argumentos também nos cadernos.

Num segundo momento, aproveitando que todo(as) possuíam celulares modernos com câmeras fotográficas embutidas, propus que retratassem através de fotografias os problemas encontrados na região em que vivem, sejam eles de caráter ambiental ou não, gerando uma momentânea empolgação. As fotografias deveriam ser encaminhadas para um e-mail pessoal do professor com a finalidade de organizar e imprimir o material para que o mesmo pudesse ser trabalhado dentro da sala de aula. A participação de todas as turmas, neste último caso, foi nula. Apesar dos constantes lembretes do professor, nenhuma foto foi encaminhada para o e-mail.

Partindo para mais uma dificuldade encontrada em nosso percurso, temos a falta de participação e de interesse dos(as) alunos(as) nas aulas de módulo. Apesar da grande abertura dada aos(às) estudantes e de muitos(as) deles(as) afirmarem ser simpáticos ao professor, não houve uma receptividade na mesma proporção. Como eram aulas de módulo, a indiferença acabou sendo muitas vezes generalizada, tornando inviável a realização de muitas atividades e debates.

Devido a uma greve no início do segundo bimestre, o calendário escolar acabou atrasando e eventos como a festa junina foram realizadas logo antes das férias, no primeiro fim de semana de julho. Com isso, os ensaios para apresentação na festa se concentraram no final do primeiro semestre, fazendo com que uma grande leva de alunos(as) cabulassem as aulas para ficarem na quadra esportiva, principalmente nessas aulas de módulo.

3. Conclusão

Como tentamos discutir neste breve artigo, acreditamos que os(as) professores(as) de módulo também enfrentam algumas questões complicadas dentro da sala de aula, devendo buscar alternativas para poderem desenvolver atividades junto aos(às) estudantes. Para tal, acreditamos ser imprescindível a parceria e diálogo com os professores fixos, seja visando o trabalho de conteúdos próximos, paralelos aos que já estão sendo estudados, podendo inclusive o(a) professor(a) de módulo estabelecer um diálogo entre as diferentes disciplinas escolares, trabalhando numa perspectiva mais interdisciplinar, ou mesmo que esta parceria sirva simplesmente de apoio, com a valorização das aulas de módulo pelos professores oficiais.

Infelizmente, o que mais tem funcionado na unidade escolar em que trabalhamos é a cobrança por meio de pontuação. Aqueles que respondem e entregam as atividades ganhariam um ponto a mais que seria incluído nas avaliações de seus professores oficiais. As aulas de módulo se convertem em complementos para que o boletim venha mais apresentável. Buscamos cada vez mais desenvolver atividades que não serão avaliadas quantitativamente no intento de que os(as) estudantes participem mais ativamente.

4. Referências

OLIVEIRA, Livia de. “O ensino/aprendizagem de Geografia nos diferentes níveis de ensino”. In: PONTUSCHKA, Nídia Nacib; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (orgs.). **Geografia em perspectiva: ensino e pesquisa**. 3ªed. São Paulo: Contexto, 2010. p.217-220.

SCORTEGAGNA, Adalberto; NEGRÃO, Oscar Braz Mendonza. “Trabalhos de campo na disciplina de Geologia Introdutória: a saída autônoma e seu papel didático”. In: **TERRÆ Didática**. 1(1): 2005. p.36-43.

Disponível em: < <http://www.ige.unicamp.br/terraedidatica/> >. Acessado em 27-out-2012.



3º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Práticas Educativas em Ensino de Geografia:
(re)criando os documentos curriculares

Eixo 4: Cartografia escolar

O ENSINO DO MAPA NO SÉCULO XXI: UMA REFLEXÃO SOBRE POSSÍVEIS PRÁTICAS EDUCATIVAS

Taís Buch Pastoriza⁴³
taispastoriza@hotmail.com

Resumo. A importância do presente trabalho situa-se no âmbito do ensino de geografia no contexto histórico de globalização em que há um desenvolvimento e aplicação de tecnologias que possibilita novas formas de letramento no ambiente digital. O objetivo desse trabalho é compreender as potencialidades das tecnologias geográficas para o ensino dos mapas no século XXI. Concluímos que a cartografia multimídia poderia: tornar a aprendizagem do mapa mais interessante ao aluno, devido à relação com o seu cotidiano, e facilitar a aquisição de noções cartográficas no meio digital. Entretanto, é necessário nos atentar para o ensino de forma crítica e que promova a cidadania, do contrário o uso das TICs pode manter a educação tradicional anteriormente estabelecida.

Palavras-chave: Ensino do mapa, cartografia multimídia, linguagens, tecnologias geográficas.

Abstract. This actual work's importance can be find out in the scope of the geographic study in the globalization context where we can find a develop and application of technologies that allow new ways of literacy in a environment digital. The main objective of this work is comprehend the potential of geographic technologies for teaching of maps in XXI century. We conclude the multimedia cartography could: make the knowledge about maps more interesting to the student, according to the relation with his daily routine, and make easy the acquést of cartographic notions in a digital environment. However, it is necessary to pay attention, to teach in a critical way and make sure this methodology will promote citizenship, else the custom do use TICs can maintain the traditional education previously established.

Keywords: School map, multimedia cartography, languages, geographic technologies.

Introdução

As mudanças tecnológicas e no modo de vida no contexto histórico da globalização transformaram o papel do professor e da escola. Entre elas, Santos (2000) aponta: a fragmentação do espaço, emergência de uma “racionalidade totalitária”, emprego da técnica em várias áreas, maior fluidez do espaço, reafirmação do lugar, o individualismo, aumento da desigualdade, o aumento do consumo, mundialização da informação, entre outras.

No período histórico anterior à revolução tecnológica e ao advento da internet as pesquisas eram feitas em livros. Frequentemente buscar a informação desejada demandava muito tempo e era trabalhoso, pois era necessário ler o conteúdo do livro para conseguir compreender um assunto em específico.

Com a invenção e difusão da internet a busca pela informação, seja essa para fins escolares ou para o cotidiano como uma rota de um local a outro, tornou-se facilitada e rápida.

⁴³ Mestranda em Educação na Universidade Federal de São Carlos, campus de Sorocaba.

Os sites de busca, por exemplo, possibilitam encontrar os sites referentes ao assunto desejado e alguns aplicativos possibilitam localizar as palavras-chave no texto, tornando a leitura não-linear, pois o leitor pode ler o conteúdo em qualquer ordem ou ler apenas o necessário.

O objetivo desse trabalho consistiu na discussão teórica de abordagem crítica sobre as novas tecnologias, as práticas educativas atuais de geografia e as possibilidades de ensino do mapa no século XXI, considerando os objetivos da geografia escolar.

A escola no contexto da globalização não é o único espaço de aprendizagem e não cabe mais ao professor transmitir informações, considerando a disponibilidade delas no meio cibernético. É necessário refletir sobre as práticas atuais para verificar se estas estão de acordo com o atual padrão de reprodução social e se correspondem com o contexto da escola e do mundo.

O ensino de geografia e a linguagem cartográfica no século XXI

A partir do final do século XX a globalização, fase do sistema econômico capitalista, tornou-se amplamente discutida. Segundo Santos (2000), identificam-se três possíveis facetas da globalização: como fábula (como nos fazem vê-la), como perversidade (como ela realmente é) e a outra globalização (como poderia ser).

Na globalização como fábula cria-se o mito do encurtamento das distâncias devido ao desenvolvimento dos transportes e das tecnologias de comunicação e informação e o espaço e tempos contraídos de forma homogênea. Além disso, acredita-se que o Estado esteja morrendo, entretanto verifica-se um fortalecimento desse em favor do capital. (SANTOS, 2000). Na realidade, as fronteiras assim como a atuação dos Estados são seletivas.

Na globalização como fábula cria-se o mito do encurtamento das distâncias devido ao desenvolvimento dos transportes e das tecnologias de comunicação e informação e o espaço e tempos contraídos de forma homogênea. Além disso, acredita-se que o Estado esteja morrendo, entretanto verifica-se um fortalecimento desse em favor do capital. (SANTOS, 2000). Na realidade, as fronteiras assim como a atuação dos Estados são seletivas.

Milton Santos acredita que a globalização seja perversa devido ao desemprego que é crescente, assim como a pobreza e a exclusão social, a classe média tem sua qualidade de vida reduzida, os salários médios são rebaixados e há uma “emergência da classe popular” através dos meios antes dominados pelos atores hegemônicos. (SANTOS, 2000, p. 21)

Em contrapartida, a informação está disponível com mais rapidez e facilidade. “Nunca houve antes essa possibilidade oferecida pela técnica a nossa geração de ter em mãos o conhecimento instantâneo do acontecer do outro”. (SANTOS, 2000, p. 28)

Segundo Santos (2000) outra globalização é possível a partir das relações sociais do lugar – as horizontalidades- e com o desenvolvimento de tecnologias da informação que favoreçam: a ampliação da consciência por meio do acesso sobre o que é ser consumidor, sobre os lugares, pessoas e a relação com o mundo; a retomada da criatividade; a metamorfose do trabalho informal em trabalho livre; difusão de ideias novas e a divisão do trabalho podem ocorrer de “baixo para cima”, reduzindo os desequilíbrios.

Segundo Cavalcanti (2008) uma possibilidade de ensino para a cidadania é a reafirmação ao direito à cidade que se refere à luta pelo direito aos lugares pelos grupos excluídos, ao ambiente, enfim, à participação social nesses espaços em busca de uma gestão mais democrática.

Uma sociedade democrática pressupõe a possibilidade de que todos possam resgatar sua história. (DAMIANI, 2010, p.55)

A história está impressa nas formas da cidade e na sua estrutura. Compreender as formas e funcionalidades urbanas, assim como sua história, é importante, pois está estritamente relacionada ao mundo contemporâneo e ao cotidiano por meio dos espaços de vivência e as diversas temporalidades.

Nas cidades medievais, por exemplo, as ruas estreitas de paralelepípedos correspondem às suas funções como o transporte à cavalo e à pé. As igrejas localizadas nas praças marcam a referência religiosa daquela sociedade. Diferentemente do que têm ocorrido nas cidades atuais, planejadas. Há uma tendência do alargamento das avenidas cuja funcionalidade é o trânsito de automóveis em alta velocidade, tanto para o deslocamento das pessoas como para o de mercadorias, relacionadas ao tempo da produção.

Nessa perspectiva, vários espaços da cidade perdem a característica de lugar com relações de afetividade para tornar-se uma selva de concreto, onde a exclusão e a segregação imperam. São caracterizados por espaços de consumo em que somente parte da sociedade pode vivenciá-los.

Dessa forma, é necessário que o aluno resgate suas raízes, memórias e sua identidade a partir do lugar e compreenda as relações que esse espaço estabelece em outras escalas de análise para que se conscientize politicamente em busca da cidadania.

O mapa como uma linguagem imprescindível da geografia para a compreensão do espaço pode ser mediadora da aprendizagem em contexto. A importância dos mapas reside no caráter metodológico que sintetiza conceitos, proporciona o desenvolvimento de determinadas habilidades de raciocínio lógico e espacialidade e “estimulam a percepção, bem como observação e comparação das influências culturais existentes nos diferentes lugares” (CASTELLAR, 2005, p. 221)

Apesar da ampla utilização da internet e o acesso às informações, os alunos parecem ter dificuldades com a compreensão dos mapas utilizados na escola em formato impresso nos materiais didáticos. Surgem alguns questionamentos: Quais são as possibilidades das novas linguagens em facilitar o processo de ensino e aprendizagem na compreensão do lugar?

De acordo com Castrogiovanni (2009) para conseguir ler mapas é necessário que primeiramente os construa.

Dessa forma, práticas educativas que estimulem à prática da construção de mapas cotidianos podem facilitar: a aquisição de habilidades referentes à espacialização pelo aluno, a percepção e comparação entre lugares e culturas e o levantamento dos conhecimentos prévios dos alunos, suas vivências e concepções de mundo anteriores, visando a re-construção das ideias e conceitos.

Permitem ainda que os alunos entendam os mapas como construções sociais que transmitem ideias e conceitos sobre o mundo, apesar da pretendida neutralidade e objetividade que os meios técnicos utilizam para confeccioná-los. (CASTELLAR, 2005, p. 221)

Somente a partir de propostas de atividades e conteúdos que envolvam o cotidiano dos alunos e que considerem seus conhecimentos prévios é que haverá a aprendizagem significativa, em que se constrói um “significado próprio e pessoal para um objeto de conhecimento que existe objetivamente” (COLL, 2006, p. 20).

Segundo os Parâmetros Curriculares do Estado de São Paulo (2008, p. 42):

Cabe ao ensino de Geografia desenvolver linguagens e princípios que permitam ao aluno ler e compreender o espaço geográfico contemporâneo como uma totalidade articulada e não apenas estudar por meio da memorização de fatos e conceitos desarticulados.

A construção e/ou utilização de mapas digitais tem se constituído cada vez mais como uma prática cotidiana dos cidadãos, inclusive externamente ao ambiente escolar, com a finalidade de orientação e localização no espaço por meio dos softwares online gratuitos como o Google Earth e o Google Maps, por exemplo. Esses softwares possibilitam múltiplas perspectivas para o usuário, diferente dos mapas impressos que apresentam uma única perspectiva de visão sobre um objeto.

Com o desenvolvimento da linguagem digital, imagens, textos, vídeos e sons puderam ser associados num mesmo suporte e acessados aleatoriamente a partir de nós de conexão chamados hiperlinks. (CANTO, 2011, p. 28)

O hiperlink “trata-se de um ciberespaço, interativo e receptivo a todas as vozes conectadas que desejem escrever uma parte do megatexto produzido pela inteligência coletiva” e “amplia os recursos expressivos do texto escrito na possibilidade de articular imagens, palavras e sons.” (RAMAL, 2000, p. 6).

Segundo Canto (2011), a aplicação das novas linguagens virtuais, como o hiperlink, na construção de mapas é denominada Cartografia Multimídia.

o conjunto de projetos cartográficos que não só utiliza várias linguagens para representar as informações geográficas, mas também permite que essas sejam acessadas através de links de acordo com o interesse do usuário, ficou conhecido pelo nome de Cartografia Multimídia. (CANTO, 2011, p. 29)

Desse modo, a flexibilidade possibilitada pelo hiperlink pode favorecer o letramento cartográfico no ambiente virtual, que devido às múltiplas janelas e conteúdos que se interconectam pode favorecer a compreensão do espaço e construção de mapas pelos alunos a partir da sua perspectiva.

Em síntese, no século XXI o ensino do mapa se transforma com o uso das tecnologias e possivelmente a atribuição de significado aos conceitos geográficos são facilitadas devido: ao interesse que as tecnologias podem motivar nos alunos, às múltiplas perspectivas que os softwares como o Google Earth e Google Maps disponibilizam, à proximidade do cotidiano que os softwares citados possibilitam e a maior interação do aluno com o mapa – e também com os conceitos geográficos – em relação às atividades de mapeamento presentes nos livros didáticos, interação essa que pode possibilitar maior criatividade e liberdade na aprendizagem.

Considerações finais

A globalização vista como um processo social, econômico e cultural, interconecta os lugares por meio da infraestrutura, dos transportes e atualmente pelas tecnologias da informação e da comunicação (TICs). Dessa forma, os espaços urbanos em diferentes escalas e estes em relação ao rural vão se articular por meio das tecnologias.

A construção de mapas pelos alunos dos lugares de vivência, mediado por tecnologias, é importante devido ao caráter didático para a compreensão das transformações dos espaços e a relação entre as escalas local e global, a ressignificação da prática educativa pelo aluno ao participar ativamente da construção do conhecimento partindo do seu cotidiano e a possível motivação do aluno em utilizar as tecnologias para resgatar sua identidade e apreender seu lugar e as contradições sociais inerentes.

Amplia-se a consciência do aluno que pode refletir no aumento da sua cidadania a partir de práticas educativas que, ao serem calcadas em sua realidade, adquirem significado e os conceitos são apreendidos.

Para que a escola acompanhe o contexto atual da sociedade é preciso, entre outras mudanças, acrescentar as tecnologias por meio de um ensino mais criativo, interativo e flexível, que possibilite múltiplas representações e compreensões.

Desse modo, o ensino de geografia no século XXI pode se pautar na Cartografia Multimídia e nos hiperlinks para atividades de construção de mapas pelos alunos cujo rigor técnico é superado pelas percepções e significados individuais e sociais.

Referências Bibliográficas

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros curriculares nacionais: geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANTO, Tânia Seneme. Tecnologia e Cartografia Escolar. Salto para o Futuro, v. 13, p. 28-36, 2011.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Educação Geográfica: A psicogenética e o conhecimento escolar**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 209-225, maio/ago. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Apreensão e Compreensão do espaço geográfico. In: **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2009, p. 11-81.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de geografia para a vida cotidiana**. Campinas-SP: Papirus, 2008.p. 81-104.

COLL, César e outros. **Os professores e a concepção construtivista**. In: **O construtivismo na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2006, p. 9-28.

DAMIANI, Amélia L. A Geografia e a construção da cidadania. In: **A Geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto. 2010.

RAMAL, Andrea Cecília. **Ler e escrever na cultura digital**. Porto Alegre: Revista Pátio, ano 4, no. 14, agosto-outubro 2000, p. 21-24.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2000.

VISUALIZAÇÃO CARTOGRÁFICA ALIADA AO ENSINO: A PRODUÇÃO DO ATLAS MUNICIPAL ESCOLAR DE OURINHOS-SP EM VERSÃO DIGITAL

Ana Paula Mateucci Milena⁴⁴
mateucci@rc.unesp.br

Andréa Aparecida Zacharias⁴⁵
andrea@ourinhos.unesp.br

Resumo. A Visualização Cartográfica surgiu junto à Cartografia Digital e suas evoluções que se deram principalmente a partir da década de 1990, elas possibilitam o surgimento de novas ferramentas que dão interatividade e dinamismo aos mapas. Pensando no desenvolvimento de um Atlas Municipal Escolar em versão digital e que se apoia na Visualização Cartográfica pode-se explorar os dados, observar, apreender, relacionar o dado visualizado à realidade conhecida, trazer questionamentos sobre o próprio espaço além de descobrir novas informações acerca da própria realidade. Para isto, busca-se então bibliografias que possam auxiliar e inovar as propostas atuais no âmbito da educação brasileira; contribuir com um material que instigue as capacidades de relacionar, sintetizar, analisar e avaliar as informações, participando de forma construtivista para o desenvolvimento dos alunos.

138

Palavras-chave: Visualização Cartográfica; cartografia escolar; Atlas Municipal Escolar.

Abstract. The Cartographic Visualization appeared together to Digital Cartography and its evolutions that occurred primarily from the 1990s, allow the creation of new tools that give dynamism and interactivity to maps. Thinking about the development of a Municipal Digital School Atlas which relies on cartographic visualization, one can explore the data, observe, learn, relate the data displayed to the known reality, bring questions about their own space as well as discover new information about the reality. For this, we search bibliographies that can help and innovate current proposals within the Brazilian education; to contribute with a material that instigates capabilities to relate, to synthesize, to analyze and to evaluate information, participating in a constructivist development of students.

Key-words. Cartographic Visualization; scholar cartography; Municipal Digital School.

1. Introdução

A Visualização Cartográfica faz parte da evolução que sofre a Cartografia desde a década de 1990, quando os conceitos e fundamentos desta ciência aliam-se às novas tecnologias computacionais, e neste contexto surge este novo campo de investigação denominado de Visualização Cartográfica. Ela utiliza tecnologias da informação visual,

⁴⁴ Doutora em Geografia pela UNESP/Rio Claro. Professora do curso de Geografia – UNESP/Ourinhos.

⁴⁵ Licenciada em Geografia pela UNESP/Ourinhos. Mestranda em Geografia UNESP/Rio Claro.

incluindo a visualização científica e a computação gráfica, aliada ao desenvolvimento dos Sistemas de Informação Geográfica (DELAZARI, 2004).

Os mapas sempre foram considerados como meios de comunicação que fornecem informações geográficas aos seus usuários, mas com o advento da tecnologia eles também passaram por esta transformação, os mapas podem agora analisar os fenômenos geográficos, sintetizar soluções e também apresentar resultados.

Na Visualização Cartográfica o papel dos mapas ultrapassa a comunicação quando são utilizados como instrumentos para análises visuais (MacEachren e Kraak, 1997 apud DELAZARI, 2004), utiliza métodos gráficos para análise e apresentação de dados, dando ênfase ao poder exploratório mais do que aos aspectos comunicativos, conforme a figura:

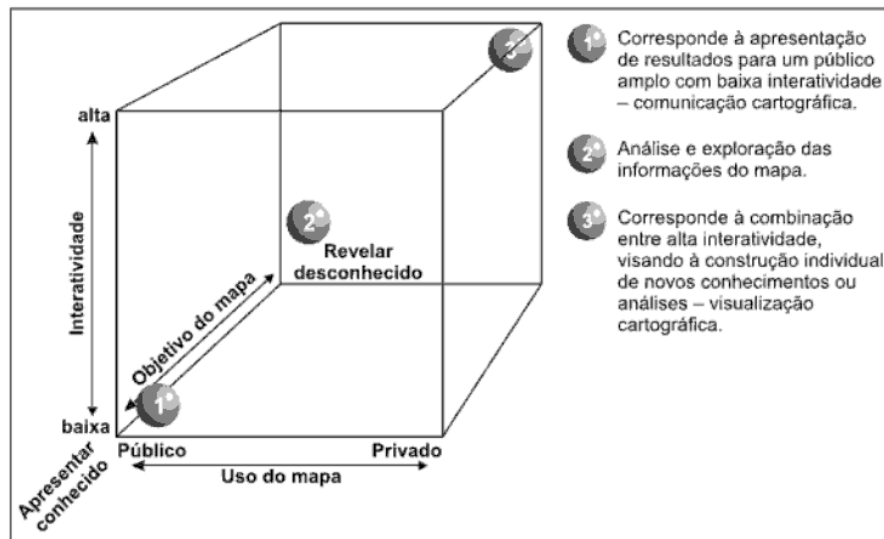


Figura 1: Representação do ‘espaço’ de uso do mapa pelo cubo desenvolvido por MacEachren (1994) e adaptado de Kraak & Ormeling (1996). Fonte: RAMOS (2005)

Enquanto o princípio da comunicação cartográfica é literalmente comunicar informações conhecidas, a Visualização Cartográfica visa colocar questões sobre o que ainda não conhecemos. (MACEACHREN e GANTER, 1990 apud GIRARDI, 2008).

Vale ressaltar que um dos aspectos da Visualização Cartográfica é a interatividade, segundo Sandercock (2000 apud ROBBI, 2000) elas podem ser de três tipos: animação, multimídia e realidade virtual. Nas animações as informações ganham movimento e suas variações podem ser representadas, já a multimídia complementa essas animações com textos,

gráficos, som e vídeo. Com a realidade virtual temos a representação de fenômenos espaciais tridimensionalmente, o que possibilita interação total do usuário com a informação observada.

Ainda que a semiologia gráfica relacione-se à comunicação cartográfica muitos dos seus princípios são utilizados pela Visualização Cartográfica, mas diferenciam-se quanto à função do mapa, que como já dito, nesta ocasião é exploratória. As possibilidades fornecidas pela Visualização Cartográfica conferem ao mapa um novo papel, hoje ele não só armazena e comunica informações geográficas, agora é um instrumento de pesquisa que revela no mapa outras descobertas, tornando-se uma via necessária e potencial para o uso do mapa na Geografia.

Num Atlas Escolar Municipal em versão digital que se apoia na Visualização Cartográfica pode-se explorar os dados, observar, apreender, relacionar o dado visualizado à realidade conhecida, trazer questionamentos sobre o próprio espaço além de descobrir novas informações acerca da própria realidade.

Pensando ainda no meio digital em que se insere o Atlas através da Visualização Cartográfica, vale lembrar da atual realidade a que se vive mundialmente com o avanço e a popularização da informática e da Internet.

Nesse momento, com o advento da tecnologia os meios de comunicação e a própria mídia passaram a determinar o comportamento, para Harnad (1991 apud Kenski, 2005) vive-se hoje uma quarta revolução na história do pensamento e conhecimento humano, possibilitada pelos meios eletrônicos. A questão neste momento é quanto à escola, que não vem acompanhando tantas mudanças, e enquanto ela não muda, as pessoas ali estão mudando.

Atualmente os alunos aprendem através de cores e sons animados, primeiro com a televisão; hoje com o computador, seu processo de aprendizagem vem se tornando cada vez mais dinâmico e interativo, enquanto o ambiente escolar permanece o mesmo, tornando-se monótono na visão dos alunos. Essa geração de hoje já nasceu favorecida pelas tecnologias, estabelecendo um relacionamento completamente favorável a elas, levando, infelizmente, a um comportamento aversivo às formas tradicionais de ensino (KENSKI, 2005).

2. Objetivos

Este projeto tem como objetivo geral discutir, analisar, aplicar e reanalisar as possibilidades da Visualização Cartográfica a serem desenvolvidas em sala de aula, além de sua

incorporação ao Atlas Escolar Municipal de Ourinhos em sua linguagem digital. Propõe-se então à análise da eficácia da Visualização Cartográfica feita através das páginas do Atlas em versão digital.

Para cumprir estas propostas, traz os seguintes objetivos específicos:

a) Realizar um levantamento das bibliografias e projetos, principalmente internacionais, que trabalham a Visualização Cartográfica para conhecer o panorama internacional e adaptar suas melhores ferramentas ao Atlas de Ourinhos;

b) Avaliar as possibilidades que a Visualização Cartográfica traz ao ensino através das páginas digitais do Atlas Municipal Escolar de Ourinhos e os diferentes conceitos trabalhados por cada uma delas;

c) Auxiliar na produção de um material didático para professores de forma que, por um lado possibilite atualização, reflexão e autonomia, e de outro, atividades práticas na utilização destas novas tecnologias ligadas à Cartografia e ao ensino de Geografia;

d) Capacitar os professores para a utilização deste material, o que contaria com um caderno do professor, a realização de um curso de capacitação, e a avaliação da metodologia desenvolvida junto aos professores e alunos para que desta forma o material produzido não seja estagnado por falta de instrução ao uso;

e) Observar os interesses dos alunos e professores no decorrer da formação do material, adequando à necessidade destes dois elos do ensino-aprendizagem.

3. Procedimentos Metodológicos

A metodologia a ser seguida será da pesquisa-qualitativa, no qual adota-se como referencial principal Lüdke e André (1986), num estudo pioneiro sobre a pesquisa qualitativa em educação onde considera duas abordagens: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. Sendo que a pesquisa etnográfica corresponde a um estudo em campo, onde não basta levantar hipóteses, mas é preciso um contato para que a análise seja realmente efetiva. Enquanto o estudo de caso corresponde à pesquisa de um interesse particular, como temos neste caso, com o desenvolvimento das páginas digitais do Atlas e sua aplicação em sala de aula.

Acrescenta-se à esta metodologia a pesquisa-ação, que dá a possibilidade de reflexão sistemática sobre a ação e as práticas sociais dos saberes escolares contribuindo para a

pesquisa etnográfica da metodologia anterior e permitindo uma maior discussão teórica acerca dos conceitos trabalhados.

Desta forma, a continuidade da pesquisa se dará a partir de quatro etapas:

1ª etapa: Análise das bibliografias internacionais e projetos relacionados à Visualização Cartográfica

Sabendo-se que a discussão acerca da Visualização Cartográfica em âmbito internacional, principalmente nos Estados Unidos, já está avançada e conta com diversas bibliografias, esta etapa fará sua análise e fichamento, destacando os melhores pontos a serem aproveitados na proposta do Atlas Municipal Escolar de Ourinhos.

Neste momento, busca-se conhecer as habilidades que estas propostas visam desenvolver nos alunos, quais os objetivos e conceitos trabalhados, além do papel do professor perante estes conteúdos.

2ª etapa: Avaliação do desenvolvimento de conceitos através de algumas páginas do Atlas Municipal Escolar de Ourinhos em sala de aula

Baseada na pesquisa qualitativa, esta etapa contempla dois objetos de pesquisa que não podem, nem devem, ser considerados de forma separada: professor e aluno, para obter o método de coleta de dados realizar-se-á:

- a) Observação das aulas, onde será possível analisar o cotidiano da prática docente quanto à transposição didática no ambiente escolar;
- b) Aplicação das páginas do Atlas em sala de aula;
- b) Acompanhamento de avaliações aplicadas pelo professor, para observar a evolução dos conhecimentos, além de uma avaliação própria a ser desenvolvida;
- c) Entrevistas com o educador, a fim de obter informações sobre suas concepções da Geografia e das novas tecnologias.

3ª etapa: Capacitação e formação de professores tutores

Esta etapa será destinada a formação e capacitação de professores tutores, os quais serão futuros disseminadores deste material didático - o Atlas Municipal Escolar de Ourinhos/SP (versão digital) -, em sala de aula.

Estudos sobre a formação de professores têm apontado a necessidade de uma transformação tanto nas concepções a respeito de seus saberes quanto em suas práticas.

Assim, semelhantemente a proposta discutida por Almeida (2003) caberá a este nível, a ética maior de levar o grupo de professores, de modo contínuo, a um questionamento (reflexão) sobre o material produzido. Através de oficinas, seminários, reflexões e troca de informações, todas as páginas do Atlas serão discutidas com o professor educador, despertando-os para as leituras geográfica, histórica e ambiental, adquirindo autonomia de pensamento, o principal qualitativo do fazer-se pesquisador.

Partindo de suas ideias:

[...] as representações gráficas exigem conhecimentos específicos, que não constam dos currículos de formação de professores. Daí a necessidade de parcerias com instituições de pesquisas que tragam subsídios teórico-metodológicos ao saber escolar (currículo) e da prática docente (formação de professores) para “como trabalhar” este material didático em sala de aula. (ALMEIDA, 2003, p. 165).

Para isto, nesta etapa, este projeto auxiliará na organização de (o):

a) Caderno do Professor, a fim de oferecer aos professores subsídios e alternativas metodológicas para que possam promover uma educação Geográfica, Histórica, Ambiental e Cartográfica de forma sistemática e eficiente, através do uso de um material didático alternativo, voltado para o estudo do lugar;

b) Oficinas de Capacitação e Cursos Presenciais , onde através de palestras, mini-cursos, reflexões e troca de informações, todas as páginas do Atlas serão discutidas com o professor educador de Ourinhos, despertando-os para as diferentes leituras supracitadas, adquirindo autonomia de pensamento.

4. Resultados pretendidos

a) Buscar bibliografias que possam auxiliar e inovar as propostas atuais no âmbito da educação brasileira;

b) Contribuir com um material que instigue as capacidades de relacionar, sintetizar, analisar e avaliar as informações, participando de forma construtivista para o desenvolvimento dos alunos;

c) Incorporar a informática e todas as tecnologias que proporciona ao processo de ensino e aprendizagem nas escolas;

d) Capacitar o professor para usar a informática em suas aulas, fornecendo uma nova ferramenta e forma de aproximação entre ele e os alunos;

e) Disseminar os resultados deste projeto através de publicações, encontros, congressos e seminários, de forma a instigar novas produções deste tipo.

5. Referências Bibliográficas

ALMEIDA, R. D. *Questões sobre a cartografia para crianças no Brasil*. In: COLÓQUIO Cartografia para Crianças, 3., 1999, São Paulo. *Anais*. São Paulo: AGB, 2003. p.4-9.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: geografia*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

DELAZARI, L. 2004. 155f. *Modelagem e implementação de um Atlas Eletrônico Interativo utilizando métodos de Visualização Cartográfica*. Tese (Doutorado em Engenharia). Escola Politécnica da Universidade de São Paulo – USP/São Paulo. 2004.

GIRARDI, E. P. *Atlas da Questão Agrária Brasileira*. Presidente Prudente (SP): Editora Unesp, 2008.

KENSKI, V. M. *O ensino e os recursos didáticos em uma sociedade cheia de tecnologias*. In: VEIGA, I. P. A. (Org). *Didática: o Ensino e suas relações*. Campinas, SP: Papirus, 2005.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

RAMOS, C. S. *Visualização Cartográfica e cartografia multimídia: Conceitos e tecnologias*. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

ROBBI, C. 2000. 369f. *Sistema para visualização de informações cartográficas para planejamento urbano*. Tese (Doutorado em Computação Aplicada). São José dos Campos: INPE, 2000.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Geografia – Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio*. São Paulo: SEE, 2008.

EXPERIÊNCIAS COM O USO DA CARTOGRAFIA DA AÇÃO SOCIAL NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Valderson Salomão da Silva⁴⁶
valderson.silva@ige.unicamp.br
Luciano Pereira Duarte Silva¹
luciano.silva@ige.unicamp.br

Resumo. Breve apresentação de alguns pressupostos teóricos da metodologia da Cartografia da Ação Social e relato de sua aplicação no contexto escolar. Sendo ela utilizada com o objetivo de auxiliar no ensino de Geografia e desenvolver uma reflexão acerca do papel ativo do cidadão no planejamento do espaço geográfico.

Palavras-chave: Cartografia da Ação Social; Ensino de Geografia; Cidadania e formação política

1. Introdução

Este trabalho tem o objetivo de apresentar as atividades desenvolvidas pelos autores durante duas experiências pedagógicas realizadas no segundo semestre de 2012 e no primeiro de 2013. Durante essas práticas foi trabalhado a metodologia da Cartografia da Ação Social, a fim de provocar um olhar atento e crítico sobre o espaço geográfico usado dos alunos, para embasar, então, os diálogos necessários para desenvolver a prática de ensino e o tratamento de temas e conceitos geográficos.

A primeira experiência foi na E. E. Jardim Santo Clara do Lago I, que está localizada em um loteamento residencial de padrão construtivo simples no município de Hortolândia, parte da Região Metropolitana de Campinas. As atividades foram voltadas aos alunos de uma única turma do ensino médio, e se deram por meio de oficinas realizadas no período inverso ao letivo, sendo que a participação era opcional.

No segundo caso, optou-se pela E. E. Professor Francisco Álvares, localizada em uma área com características suburbanas do distrito de Barão Geraldo, em Campinas. Além da nova situação geográfica, outro diferencial foi a escolha por trabalhar com duas turmas completas do oitavo ano (sétima série) do ensino fundamental, com trinta alunos cada, no horário normal das aulas de geografia.

46 Graduandos em Licenciatura em Geografia pela Unicamp.

2. Pressupostos teóricos da Cartografia da Ação Social

A metodologia da Cartografia da Ação Social é um instrumento analítico dos movimentos da sociedade e do território, desenvolvido pela professora Ana Clara Torres Ribeiro e seu grupo de pesquisa, o Laboratório da Conjuntura Social, Tecnologia e Território (LASTRO). Mas ao contrário de muitas ferramentas analíticas, que no controle de agentes hegemônicos busca simplesmente delimitar, desenhar e fixar um dado discurso sobre a conjuntura social, a Cartografia da Ação se propõe a alargar os diálogos “com outros saberes, com a fala do outro, com a leitura do outro (...) para que todos nós, ou a maior parte possível, estejamos nas nossas representações do espaço e da sociedade” (RIBEIRO, p. 32, 2011).

Essa metodologia está apoiada em alguns pressupostos teóricos que são de fundamental importância para a compreensão das caminhos trilhados no desenvolvimento da prática proposta. Primeiramente, a concepção de ação social tem como fundamentação o arcabouço teórico de Max Weber, para quem há duas categorias de ação: a ação tradicional, “atos que não ultrapassam a preservação (ampliada) do já existente”; e a ação social, que “pressupõe a autonomia dos sujeitos sociais ou a luta por alcançá-la, o que inclui o domínio dos sentidos da ação e a defesa de projetos que podem superar o já existente” (RIBEIRO, p. 154, 2009).

Já a categoria geográfica básica a ser trabalhada pela Cartografia da Ação é de espaço geográfico, enquanto sinônimo de usos do território, e entendido enquanto uma totalidade que é ao mesmo tempo real-abstrato e real-concreto, integral e diferencial (SANTOS, 2009). Tal perspectiva é extremamente pertinente para o ensino de Geografia no ensino básico, principalmente no primeiro ciclo do ensino fundamental, onde o estabelecimento da conexão entre o lugar (próximo) e o global (longínquo) é evitado (STRAFORINI, 2001). Mas além dessa falta de conexão, há outra de fundamental importância para a compreensão do espaço geográfico enquanto totalidade e totalidade em movimento de objetivação, e que se mostra como um desafio para o ensino de geografia e formação política dos alunos, aquela entre possibilidade (latência) e realidade (extenso)².

Dado essa falta de conexão entre o realizado e um possível realizável, focamos na fase onde os alunos se portassem como planejadores do espaço geográfico onde viviam. Além de

2 Tal compreensão de movimento da totalidade se encontra no pensamento de Milton Santos, para quem “o mundo se dá como latência, como um conjunto de possibilidade que ficam por aí, vagando, até que, chamadas a se realizar, transformam-se em *extenso*, isto é, em qualidades e quantidades.” (p. 123, 2009)

inverter a lógica dos *expert* do planejamento hegemônico e demonstrar a força do saber local (SANTOS, 1999) acumulado pelos alunos. Da mesma forma com que, em certa medida, foi desenvolvida as duas experiências do uso da metodologia no ensino, como demonstrado em Silva (2011) e Schipper (2010).

3. O desenvolvimento das oficinas e produtos

3.1. Primeiro contato com os alunos e introdução aos conceitos básicos de cartografia

O primeiro dia de atividades, em ambas as escola trabalhadas, serviu para conhecer os alunos, possibilitando o levantamento de informações relevantes para o restante das oficinas. Saber do que mais gostam os estudantes, onde moram, por onde andam cotidianamente e de que meios se utilizam para locomoção são apenas alguns dados que dão uma ideia das escalas geográficas e cartográficas mais adequadas às atividades, além de temas que merecem ser trabalhados com maior ênfase. No primeiro caso, o tema lazer no âmbito do município de Hortolândia foi induzido pelos estagiários, e acabou se mostrando bastante condizente com muitas demandas dos estudantes. No segundo, a análise apenas no nível do distrito de Barão Geraldo – e não de todo o município de Campinas – mostrou-se mais oportuna, e os temas tenderam a ser mais diversos, com as questões de mobilidade e da acessibilidade estando sempre em destaque.

Ainda no primeiro dia, é necessário familiarizar os alunos a alguns elementos básicos de cartografia, lembrando que este conteúdo não deve se tornar o objeto da oficina. Nesse sentido, as atividades práticas revelaram dois casos distintos: com os alunos do ensino médio de Hortolândia, foi necessário fazer uma ampla explanação sobre conceitos fundamentais – escala, simbologia, utilidades dos mapas – pois os mesmo não haviam tido contato algum com essa temática, ao menos nos últimos anos. Em Barão Geraldo, no entanto, a professora de geografia já havia elaborado atividades com mapas no bimestre anterior, o que tornou esta etapa desnecessária.

3.2. Início do trabalho com mapas

Na semana seguinte, iniciaram-se os trabalhos com os mapas. Para isso, foi necessário trazer à oficina mapas mudos das áreas escolhidas para as atividades, preferencialmente em folhas grandes, para que fosse possível trabalhar em grupos. Em Hortolândia, por conta da

pouca quantidade de alunos, optou-se por um único mapa para todo o grupo, sendo que em cada etapa seria utilizado um novo mapa mudo. Na escola geraldense, por outro lado, foi preciso dividir o total de sessenta alunos em seis grupos de dez, e cada grupo teve seu mapa, que seria mantido para todas as etapas. Além do material impresso, utilizou-se também lápis de cor e lápis de escrever/lapiseira.

Como primeiro exercício, os estudantes ficaram livres para encontrarem nas bases cartográficas mudas os elementos que mais lhes chamassem a atenção, procurando decifrá-los e associá-los ao objeto real que está representado. Nos dois casos relatados, os pontos de partida foram sempre as vias expressas e trevos rodoviários, elementos da paisagem comuns aos discentes que aparecem no papel como linhas mais espessas, com formas bem características, mesmo para as pessoas pouco acostumadas com mapas. Assim, as rodovias Campinas-Monte Mor e Bandeirantes, em Hortolândia, e Dom Pedro II e Campinas-Mogi Mirim, em Barão Geraldo, acabavam sempre servindo como fundamentos para a orientação dos estudantes, independentemente o rumo, a topografia ou as toponímias. Também foram assinaladas representações cartográficas cujas formas se destacam dentre as demais, como é o caso da Unicamp.

Um empecilho que vale a pena destacar, nessa etapa da oficina, é o uso das carteiras comuns de sala de aula aglomeradas como suporte para os mapas. Sua não padronização e o estado de conservação ruim de algumas delas tornaram difícil o manuseio das folhas em formato A1, além de limitarem a participação de todo o grupo de alunos na confecção do mapa. Por conta disso, com o aval da direção e da coordenação pedagógica de cada escola, ficou decidido que as oficinas ocorreriam nos refeitórios e nos pátios, no qual as mesas, bancos ou palcos de teatro se tornam mais propícios às atividades em grupos. Mais do que isso, sair da sala de aula pareceu ter animado a participação dos alunos e melhorado suas expectativas para com o projeto.

3.3. Maior detalhamento no processo de identificação nos mapas

No terceiro dia de oficinas, já mais familiarizados com os mapas, os estudantes receberam a tarefa de identificar elementos específicos de seus cotidianos: a escola, suas casas, seus trajetos diários e outros locais que julgassem pertinentes, como praças, terminais de ônibus, mercados, etc. Nesse momento, transpareceu em todos os grupos algumas dificuldades

para localizar e representar naquele mapa elementos de menor porte, por conta da ausência de toponímias e de referenciais que são importantes aos alunos. Era necessário fazer um grande esforço para lembrar a sequência das ruas do bairro a partir de um referencial existente no mapa (como uma avenida ou um espaço “vazio”), e a plotagem foi feita quase sempre com uma tolerância geométrica bastante rudimentar.

Outro problema que deve ser lembrado é a discrepância entre a base cartográfica obtida junto ao Instituto Geográfico e Cartográfico de São Paulo (IGC), que é do ano de 2002, e a realidade do espaço geográfico atual, vivido pelos alunos. Por vezes ouviram-se comentários sobre a inexistência, no mapa, de uma rua ou um loteamento recentemente abertos, mas isso era facilmente contornado com a intervenção dos jovens, desenhando-se aquele elemento faltante.

3.4. Alunos como planejadores

Para a quarta etapa das oficinas, a ideia era explorar a criatividade dos alunos, atribuindo-lhes a função de planejadores. Eles deveriam, em uma folha de caderno, fazer uma relação de propostas para melhoria do lugar/cidade/situação geográfica onde vivem – o que em Hortolândia deveria estar ligado estritamente ao lazer, enquanto na escola de Barão Geraldo as propostas poderiam ser mais amplas. Feito isso, cada grupo recebeu a tarefa de representar, na base cartográfica, as áreas na quais suas sugestões pudessem ser efetivamente implantadas.

A atividade se desenvolveu com muitas discussões interessantes entre os alunos, com participação ativa dos docentes como provocadores. Dentre estas, a mais predominante era baseada na quase impossibilidade de atender, simultaneamente, a dois requisitos básicos para implantação de um objeto no espaço: a de haver área disponível e que o mesmo possuísse acessibilidade adequada. Esse problema era particularmente maior com relação às propostas que demandariam terrenos de maior dimensão, praticamente indisponíveis nos locais com maior acessibilidade.

3.5. Conclusão das atividades, apresentação do trabalho e discussão em sala de aula

A oficina de encerramento das atividades teve como objetivo fomentar discussões, com a participação de toda a turma, sobre aspectos importantes do processo de planejamento do território. Depois de permitir que os estudantes pensassem livremente em propostas para a melhoria do distrito de Barão Geraldo, os docentes procuraram, dessa vez, induzi-los à reflexão

sobre as reais possibilidades de que elas se concretizassem e o que condicionava isso, bem como as implicações de tais intervenções no espaço geográfico.

Cada grupo tomou a frente da sala de aula, apresentou as suas propostas e informou onde cada proposta poderia ser efetivamente implantada. Ao longo dessa dinâmica, os grupos que ouviam a apresentação e os regentes puderam intervir e levantar questões para debates. Dada a grande quantidade de pontos que causaram polêmica, a seguir apresenta-se uma relação do que foi julgado mais interessante pelos relatores deste trabalho:

- O problema de se exigir ações da iniciativa privada foi algo amplamente explorado, dada a presença de projetos como a abertura de parques temáticos, estúdios de televisão de emissoras particulares e lojas voltadas a produtos de marcas específicas. Foi afirmado que a escolha de onde esses objetos estão localizados no espaço não pode ser controlado por um planejador, pois segue a lógica das empresas de ir onde há mais lucro. Por isso, é importante ressaltar que esses empreendimentos, se viessem a ser instalados em Barão Geraldo, deveriam estar nos locais de maior circulação de pessoas, pois assim poderiam obter mais lucro, e não próximo às casas daqueles que idealizaram a proposta, como era frequente;

- Outro impasse era sobre como utilizar de maneira mais adequada os recursos públicos para se chegar a uma meta específica. Curiosamente, essa discussão quase sempre começou com a comparação entre propostas de grupos diferentes: por exemplo, enquanto um grupo propunha a construção de mais hospitais e delegacias, outro achava melhor que os já existentes tivessem apenas suas capacidades expandidas. Como a dúvida do que seria melhor sempre pairava no ar, foi o momento adequado para que os regentes destacassem a centralidade das decisões políticas nas ações – tudo dependeria do posicionamento político, das prioridades do governo, das relações que os governos estabelecem com outras entidades (como com construtoras, por exemplo).

- Uma vez decidida a pertinência ou não de tal obra, em todos os casos os grupos eram questionados sobre a localização projetada da mesma e os porquês dessa escolha. Nesse momento que os alunos se pegavam entre o dilema “área disponível” contra “disponibilidade de acesso fácil”. Os locais com maior quantidade de terrenos disponíveis para a construção eram também os menos acessíveis, por falta de ônibus, estradas para automóveis ou caminhos para pedestres e ciclistas. Já os locais acessíveis, por sua vez, tinham pouco ou nenhum espaço disponível para novas construções, o que por vezes exigia a demolição de edificações já

existentes para inauguração de novas. Quando encontrado um local ideal, era necessário listar as ações complementares necessárias, como abertura de acessos viários alternativos para não haver maior congestionamento no centro geraldense, ou a desapropriação de uma terra que possivelmente é bastante cara.

Cada grupo tomou a frente da sala de aula, apresentou as suas propostas e informou onde cada proposta poderia ser efetivamente implantada. Ao longo dessa dinâmica, os grupos que ouviam a apresentação e os regentes puderam intervir e levantar questões para debates. Dada a grande quantidade de pontos que causaram polêmica, a seguir apresenta-se uma relação do que foi julgado mais interessante pelos relatores deste trabalho

Ao fim das discussões, que tiveram de ser controladas em função do tempo disponível para término da oficina, procurou-se deixar explícitas as razões daquela oficina. Quando perguntado aos alunos, os mesmo pareciam não ter clareza da centralidade das discussões, focando-se nas técnicas de confecção de mapas. Por esse motivo, os regentes trataram de lembrá-los que aquela atividade de planejamento é essencialmente similar ao planejamento real, feito pelos governantes. Dessa maneira, procurou-se desmistificar o processo de tomada de decisões e mostrar que qualquer cidadão é capaz de pensar o território, especialmente com a contribuição de recursos cartográficos.

4. Considerações finais

Como tentamos demonstrar por meio da descrição e dos fundamentos teóricos da metodologia da Cartografia da Ação Social, as práticas pedagógicas buscaram ir além da leitura crítica do espaço, buscando desenvolver também a prática da “escrita”. Ou seja, um dos objetivos centrais era levar a dinâmica didática para o campo da política, da disputa de interesses e da apropriação do espaço, autorizando uma reflexão a partir de um olhar para o futuro da cidade, do lugar, do território. Para, assim, pensar em um planejamento urbano e territorial a partir do saber local, a partir das práticas e demandas banais, revelando-se demandas, anseios e desejos daqueles que muitas vezes são invisíveis para os agentes que detêm o controle do território.

O ensino da leitura-escrita do território, por meio da Cartografia da Ação Social, busca elaborar uma representação do espaço humanizado, onde seja presente os interesses, conflitos, vontades, sonhos, enfim, as intencionalidades dos diversos agentes sociais, principalmente

aqueles que são pouco “mapeáveis”, os agentes hegemônicos. Sendo assim, essa prática se impõe como uma “aprendizagem cidadã” (MORIN, 2003) urgente, e não como um simples conteúdo a ser tratado em uma sala de aula, com finalidades outras, voltadas para a vida e para a vida social do indivíduo. Em outras palavras, um fio condutor das atividades desenvolvidas foi o de refletir sobre o posicionamento dos alunos enquanto “sujeitos do conhecimento e como potenciais sujeito da ação” (SCHIPPER, p. 45, 2010).

5. Referências bibliográficas

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma/reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RIBEIRO, Ana Clara Torres. Cartografia da ação social: região latino-americana e o novo desenvolvimento urbano. In. POGGIESE, Héctor & EGLER, Tamara Tania Cohen (org.). **Otro desarrollo urbano: ciudad incluyente, justicia social y gestión democrática**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), p. 147-157, 2009.

RIBEIRO, Ana Clara Torres; et al. Cartografia da ação e a juventude na cidade: trajetórias de método. In. RIBEIRO, Ana Clara Torres; et al (org.). **Cartografia da ação e movimentos da sociedade: desafios das experiências urbanas**. Rio de Janeiro: Lamparina/Capes, 2011.

SANTOS, Milton. O território e o saber local: algumas categorias de análise. **Cadernos IPPUR**. Rio de Janeiro, Vol. 2, p. 15-25, 1999.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo. razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2009.

SCHIPPER, Ivy. A Cartografia da Ação na escola e a pesca em São Gonçalo. **Revista Tamoios**. Rio de Janeiro: Ano VI, nº1, p. 34-47, 2010.

SILVA, Cátia Antônia da. **Educação socioambiental na escola: algumas experiências do cotidiano à luz da metodologia de ensino da cartografia da ação social**. Rio de Janeiro: Faperrj/Consequência, 2011.

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar geografia nas séries iniciais: o desafio da totalidade mundo**. 2001. Dissertação de mestrado (Mestrado em Educação Aplicada às Geociências) – Instituto de Geociências, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2001.

REPRESENTAÇÃO DO RELEVO: A MAQUETE COMO RECURSO DIDÁTICO

Sérgio Augusto Barroso Corrêa da Silva⁴⁷

sergio.abcs@globo.com

Taís Pires de Oliveira⁴⁸

tais_piresoliveira@hotmail.com

Resumo. Nas salas de aula há dificuldade em os alunos entenderem o relevo por uma representação bidimensional em uma carta topográfica, uma representação tridimensional pode ser essencial para o entendimento de alguns conceitos, assim as maquetes topográficas aparecem como um recurso didático de grande auxílio. Buscando possibilitar aos alunos do Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal (Maringá – PR) a compreensão de conceitos geográficos e cartográficos por meio de maquetes o sub projeto de Geografia do PIBID da Universidade Estadual de Maringá realizou no referido Colégio uma oficina de maquetes, assim o objetivo do presente trabalho é relatar a experiência.

Palavras-chave: Maquete. Representação Cartográfica. Geografia.

Abstract. In classrooms there is difficulty in students understand the importance of a two-dimensional representation on a topographic map, a three dimensional representation may be essential for the understanding of some concepts, so the topographic models appear as a didactic resource assistance. Seeking to enable the students of Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal (Maringá - PR) understanding of geographic concepts and cartographic models through the sub project PIBID Geography of Universidade Estadual de Maringá held a workshop in that College of models, so objective of this study is to report the experience.

Keywords: Model. Cartographic Representation. Geography.

1. Introdução

A geografia escolar tem como seu objetivo observar, relacionar, entender, diagnosticar problema, sugerir soluções da sociedade e da natureza e também do seu conjunto (sociedade x natureza), porém as escolas regulares não vêm atingindo esse objetivo, principalmente quando analisamos os conhecimentos dos alunos de uma parte fundamental dessa ciência, a cartografia.

A importância que a cartografia tem no ensino de geografia é maior do que um mero instrumento de localização e/ou simbolismo de fenômenos geográficos. Por meio da

⁴⁷ Graduando em Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual de Maringá (UEM). Bolsa de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

⁴⁸ Graduada em Licenciatura em Geografia, Universidade Estadual de Maringá (UEM). Bolsa de fomento: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) - Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID).

compreensão das representações cartográficas o aluno poderá interpretar, analisar, levantar hipóteses e significar o espaço geográfico, pois como aponta Passini (2012, p.39) “a capacidade de visualizar a organização espacial é um conhecimento significativo para a participação responsável e consciente na resolução de problemas do sujeito pensante”.

Percebe-se assim a importância da Alfabetização Cartográfica no processo de ensino/aprendizagem da geografia, que permite ao aluno conhecer a linguagem cartográfica que é de grande importância no ensino de Geografia para o desenvolvimento das estruturas da inteligência, possibilitando ao indivíduo realizar uma leitura e uma análise crítica das informações contidas em um mapa.

As Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná trazem que ao final do seu ensino médio, espera-se que os alunos sejam capazes, por exemplo, de “correlacionar duas cartas simples, ler uma carta regional simples, [...] saber levantar hipóteses reais sobre a origem de uma paisagem, analisar uma carta temática que apresenta vários fenômenos” (SIMIELLI, 1999, apud Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná, 2008, p.83).

Para a aplicação da cartografia como conteúdo o professor tem que torná-la atraente, significativa e interessante, buscando isso por meio de problemáticas levantadas no cotidiano do aluno, para que se possa assim, desenvolver melhor o aprendizado de toda uma complexidade que a ciência geográfica apresenta, relacionando a geografia, a cartografia e a vida de cada aluno.

Desse modo Luz e Briski (2009) escrevem sobre essa necessidade da significação, curiosidade e questionamento para o aluno.

O professor precisa tornar a aprendizagem significativa, relacionando sempre as curiosidades e questionamentos dos alunos, com os conhecimentos da Geografia. Com a globalização, a informação vem rápida através dos meios de comunicação modernos, o conhecimento só se tornará atrativo se for relacionado com a realidade e os interesses dos alunos. Utilizando materiais pedagógicos simples com métodos diferenciados, pode-se despertar a curiosidade natural nos alunos para o estudo da Geografia, incentivando-os à busca do conhecimento, que transcende as portas das escolas. (LUZ; BRISKI, 2009, p. 02)

Tendo em mente a importância da Alfabetização Cartográfica no processo de ensino/aprendizagem, o subprojeto de Geografia do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência desenvolve um projeto baseando-se nesta metodologia.

Assim o objetivo do presente trabalho é relatar a experiência de uma oficina de maquetes realizada no Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal (Maringá – PR), sob supervisão da Professora Sirlei Aparecida Fabrine⁴⁹, como instrumento didático para facilitar o entendimento da leitura do relevo e interpretação de cartas topográficas por meio da tridimensionalidade proporcionada pela maquete.

2. Aplicação da maquete como instrumento didático

A maquete pode ser utilizada como um recurso didático que desperta o interesse do aluno para o entendimento da topografia e de vários elementos do relevo, ela também traz uma facilidade por transpor a bidimensionalidade do mapa para a tridimensionalidade da maquete, assim como afirma Simielli et.al. (2007):

É correto afirmarmos que o objetivo primeiro em se construir maquetes de relevo é o de possibilitar uma visão tridimensional das informações que no papel aparecem de forma bidimensional. Podemos ainda reconhecer os compartimentos principais do relevo de um determinado território e a partir deste reconhecimento construir novos conhecimentos, sejam os da gênese daquele compartimento, comparando a maquete com um mapa geológico, por exemplo, ou mesmo de ocupações humanas distintas que, se não forem determinadas são ao menos influenciadas pela topografia, como é o caso da intensidade da mecanização agrícola. (SIMIELLI et. al., 2007, p.132)

No processo de construção da maquete são abordados vários conceitos cartográficos e geográficos, trabalhados de acordo com a série dos alunos e com os objetivos da produção, portanto “a construção da maquete traduz-se, assim, em um processo de educação cartográfica e este raciocínio é válido tanto para as séries iniciais quanto para a aprendizagem na leitura e interpretação de cartas topográficas com estudantes do ensino superior”. (SIMIELLI et. al., 2007, p.133)

É interessante mostrar aos alunos que a carta topográfica é de grande importância para o desenvolvimento da ciência geográfica, assim como para as mais variadas profissões, entre elas, militares, geógrafos e cartógrafos, assim como afirma Pontuschka et al. (2009, p.328) “as

⁴⁹ Professora de Geografia, especializada em ensino de Geografia, no Colégio Estadual Dr. Gastão Vidigal.

cartas ou mapas topográficos servem para dar referência sobre o terreno. São indispensáveis para orientar o militar, o geógrafo e o cartógrafo. Apresentam informações precisas do relevo, rede hidrográfica, distribuição do hábitat, vias de circulação e também nomes dos lugares”.

Desta forma a proposta utilizou como estratégia pedagógica, oficina de montagem de maquete referente à representação do espaço geográfico, a partir de informações levantadas em cartas topográficas. A oficina foi intitulada de “representação do espaço geográfico por meio de maquetes” e teve como objetivos a compreensão das informações contidas nas cartas topográficas, auxiliar no desenvolvimento de conceitos cartográficos, reconhecimento das diferentes formas de representar o espaço geográfico, propor aos participantes tornarem-se leitores e mapeadores do espaço geográfico, possibilitando aos participantes da oficina desenvolver habilidades na confecção de maquetes topográficas.

Para a confecção das maquetes os alunos passaram por cinco etapas, as quais apresentaram diferentes conceitos geográficos como: coordenadas geográficas, perfil topográfico, projeções cartográficas, escala, legenda, altimetria e planimetria, representações cartográficas, curvas de nível, fotografias aéreas, entre outros que foram expostos de maneira a fazer com que os participantes compreendessem a importância de conhecer e se apropriar dos conceitos inerentes à leitura e análise do espaço geográfico, para, por fim, fabricar as maquetes.

2.1. Primeira etapa

O primeiro conceito apresentado foram as projeções cartográficas, demonstrando as principais projeções e todas as suas singularidades, através de um globo de vidro iluminado, o qual projeta as informações contidas no globo, da maneira que o papel é colocado sobre o mesmo.

Nesse momento os participantes puderam compreender a generalização e a distorção nos mapas, auxiliando no entendimento da confecção dos mapas e na transposição da bidimensionalidade da carta para a tridimensionalidade da maquete.

2.2. Segunda etapa

Após a demonstração das projeções os alunos tiveram a possibilidade de ter contato com a estereoscopia, e como a interpretação desses nas fotos aéreas auxiliam na criação das

cartas e mapas. Os participantes puderam visualizar uma área urbana e uma área agrícola nas fotos aéreas.

2.3. Terceira etapa

O terceiro momento teve como base o instrumento didático proposto por Simielle et. al. (2007), para a explicação das linhas topográficas.

Nas séries iniciais a construção da noção de curva de nível pode ser encaminhada a partir da desconstrução de um sólido, tridimensional, em uma representação plana. Isso pode ser feito por meio da utilização de um objeto que possa ser cortado em fatias de espessuras semelhantes, como por exemplo um chuchu, ou um objeto que possa ser posto em um vasilhame e paulatinamente ser imerso em água. Convém que se marque no próprio objeto a linha d'água a cada nível e depois se coloque uma folha transparente sobre o vasilhame para se copiar as curvas marcadas no objeto. (SIMIELLI, et. al. 2007, p.133)

Para essa representação utilizou-se uma maquete de gesso separada em distâncias iguais que indicavam as linhas topográficas, para demonstrar a transposição da topografia de uma área para o papel. Outra forma apresentada de transpor o relevo de uma determinada área foi a utilização de um vasilhame contendo o relevo de uma área, o qual é preenchido aos poucos com água para que se possa copiar as curvas de nível em uma lâmina de vidro, cada curva em uma lâmina, que depois tornar-se-iam uma sobreposição de lâminas formando um quadro tridimensional de vidro.

2.4. Quarta etapa

Na quarta etapa os alunos tiveram contato com o teodolito, que é um instrumento ótico utilizado para medir ângulos, tanto horizontais como verticais, em medidas diretas e indiretas de distâncias, e uma explicação sobre o seu funcionamento, para compreender a utilização do aparelho.

2.5. Quinta etapa

Nesta etapa foram disponibilizadas diversas maquetes de diferentes áreas e de materiais distintos, para que os participantes pudessem compreender as diversas utilizações das mesmas.

2.6. Elaborações das maquetes

Para criação da maquete topográfica foi retirada uma amostra da carta topográfica de Mauá da Serra-PR (SF.22-Y-D-IV-4) e uma amostra da carta topográfica de Faxinal-PR (SG.22-V-B-III-1), essas amostras foram ampliadas e ficaram com a escala de 1:5.500.

Os participantes elaboraram as maquetes em duplas e lhes foram disponibilizados um Kits contendo: curvas de nível retiradas de cartas topográficas recortadas em papel paraná, área a ser trabalhada e materiais para finalização da maquete. As lâminas de curvas de nível em papel paraná foram recortados anteriormente pelos Pibidianos para evitar que os participantes da oficina fizessem uso de material cortante como estilete e tesoura.

Os materiais utilizados e disponibilizados em todo o processo foram: carta topográfica, papel paraná, estilete, tesoura, cola branca, pincel, cola colorida azul, giz, giz de cera, espuma tingida de verde, tinta marrom e erva de chimarrão.

A construção da maquete foi dividida em alguns passos:

1º passo: Corte das laminas de papel paraná, seguindo as linhas topográficas da área a ser representada;

2º passo: Colagem das lâminas;

3º passo: Marcação dos rios;

4º passo: Acabamento da maquete, onde cada dupla finalizou de acordo com o seu entendimento, utilizaram tinta marrom, erva mate, e espuma verde para representar as árvores.

A partir de finalizadas as maquetes, os alunos analisaram várias características do relevo em uma tridimensionalidade representativa. Alcançando assim o objetivo, já citado por Simielli (2007) e complementado por Silva e Muniz (2012), traçado quando se utiliza a maquete no ensino de geografia.

Nesse contexto, enquanto elemento cartográfico, as maquetes se apresentam como uma importante ferramenta para o ensino da Geografia, pois simulam uma forma de representação tridimensional do espaço, em grande escala cartográfica que não distorce a realidade. Além disso, propiciam uma identificação do aluno com a realidade demonstrada, uma vez que trabalham com imagens icônicas, ou seja, com símbolos próprios de cada cultura, utilizados para representar os elementos contidos nas maquetes. (SILVA; MUNIZ, 2012, p.66)

Observam-se abaixo algumas das maquetes produzidas pelos participantes da oficina.



Figura 1. Maquetes produzidas por participantes da oficina.

3. Considerações finais

A oficina de produção das maquetes como forma de representação do relevo possibilitou aos alunos participantes, além de conhecer o processo de construção, compreender diversos conceitos cartográficos e geográficos por meio da significação dos mesmos ao montar a maquete.

Na montagem das maquetes os alunos puderam interpretar as informações contidas na carta topográfica, como, analisar o comportamento dos rios e o seu trabalho de modelador do relevo e observar como as curvas de nível representam um terreno com declividade alta ou baixa, dentre outras características que são mais bem visualizadas a partir da representação tridimensional.

Desta maneira podemos considerar que a oficina possibilitou a seus participantes compreender a interação do relevo com seus agentes modeladores e assim construir um conhecimento geográfico a partir das informações traduzidas pela maquete.

4. Referencias Bibliográficas

LUZ, Rose Mari Durigan; BRISKI, Sandro José. **Aplicação didática para o ensino de geografia física através da construção e utilização de maquetes interativas.** In 10º Encontro Nacional da Prática do Ensino de Geografia (2009). Disponível em <

<http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20%2827%29.pdf>> Acessado em 08/07/2013.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação do Paraná. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica – Geografia**. Paraná, 2008.

PASSINI, Elza Yasuko. **Alfabetização Cartográfica e a aprendizagem de Geografia**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; TOMOKO, Iyda Paganelli, CACETE, Núria Hanglei. Representações cartográficas: plantas, mapas e maquete. In: _____. **Para ensinar e aprender a Geografia**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2007. p. 323 – 336.

SILVA, Vlândia da; MUNIZ, Alexsandra Maria Vieira. **A geografia escolar e o recursos didáticos: o uso de maquetes no ensino-aprendizagem da geografia**. Geosaberes, Fortaleza, v.3, n.5, p.62-68, jan. / jun. 2012.

SIMIELLI, Maria Elena Ramos; GIRARDI, Gisele; MORONE, Rosemeire. Maquete de relevo: um recurso didático tridimensional. In: _____. **Boletim Paulista de geografia / Seção São Paulo – Associação dos Geógrafos Brasileiros**. – nº87 (2007) – São Paulo AGB (2007).

OFICINAS GEOGRÁFICAS: CONFEÇÃO DE MAQUETES CARTOGRÁFICAS COM ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO

Rafael Cesar Rigamonte⁵⁰
rafael.rigamonte@ige.unicamp.br

Stéphanie Rodrigues Panutto⁵¹
stephanie_panutto@hotmail.com

Gustavo Henrique Beraldino Teramatsu⁵²
gustavo.teramatsu@ige.unicamp.br

Resumo. A presente prática pedagógica se baseia em uma atividade que vem sendo realizada desde 2012 pelo PIBID-Geografia da Universidade Estadual de Campinas, cujo objetivo principal é produzir maquetes de relevo. No caso apresentado, a área de estudo esta relacionada à construção da usina hidrelétrica de Belo Monte situada no estado do Pará. Nosso objetivo é fornecer aos alunos um suporte de interpretação dos fenômenos espaciais, ambientais e sociais dessa obra, permitindo também que os alunos obtenham uma visão ampla e crítica dos efeitos que este empreendimento pode causar ao meio ambiente e aos grupos humanos que residem nas proximidades da obra.

161

Palavras-chave: Geografia, Oficina, Maquete, Cartografia, Belo Monte.

Introdução

Na atualidade, mapas e maquetes são colocados como suportes essenciais de representação, interpretação e visualização do espaço geográfico. A partir disso, a compreensão de algumas questões econômicas, ambientais e sociais – em suma, geográficas – pode ser identificada e analisada sob uma ótica alternativa daquela que lidamos no nosso cotidiano. Nesse sentido, surgiu a ideia de realizar a II Oficina de Maquetes na Escola Estadual Felipe Cantúcio⁵³ - em prosseguimento aos trabalhos do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação

⁵⁰ Graduando em Licenciatura em Geografia pela Unicamp; bolsista do PIBID-Geografia/Unicamp.

⁵¹ Graduanda em Licenciatura e Bacharelado em Geografia pela Unicamp; bolsista do PIBID-Geografia/Unicamp.

⁵² Bacharel e Licenciado em Geografia pela Unicamp.

⁵³ Escola da rede pública do estado de São Paulo, sob orientação da Diretoria de Ensino Campinas Leste. Funciona no período matutino (ensino médio), vespertino (ensino fundamental) e noturno (educação de jovens e adultos).

à Docência (PIBID-CAPES), vinculado ao curso de Geografia da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

O tema proposto para a confecção desta maquete se relaciona à construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte (UHE Belo Monte), empreendimento localizado no município de Altamira, estado do Pará. Em conjunto com os alunos, entendemos que a problemática central deste tema está no fato deste megaprojeto estar relacionado a diversos impactos sociais e ambientais, afetando a vida no centro urbano de Altamira, o modo de vida das comunidades indígenas e ribeirinhas e causando danos ao ecossistema amazônico. Já há algum tempo, o tema da construção da UHE Belo Monte ocupa os noticiários, revelando seu aspecto político e, portanto, conflituoso.

Nesse contexto, o tema foi definido e trabalhado segundo as concepções de Francischett (2001, p. 82), quando afirma que “a maquete é um tipo de representação que possibilita a comunicação cartográfica em que o pesquisador (aluno) apresenta o tema, objeto da representação, sobre a própria realidade”. Tendo em vista este cenário, consideramos importante a construção, por meio da linguagem geográfica, de um panorama geral dos reais riscos e possíveis benefícios que a obra em questão pode trazer consigo.

Nesse sentido, um dos objetivos deste trabalho é demonstrar que, por meio da prática em sala de aula, o uso de diferentes recursos didáticos, como a confecção de uma maquete, mostra-se eficiente, principalmente no que se refere ao ensino sobre relevo nas aulas de geografia, já que este tema demanda certa abstração e compreensão relacional entre os planos dimensionais. A comparação entre a representação com duas dimensões (carta topográfica) e aquela com três dimensões (maquete) possibilita fazer inferências sobre o que se observa na “realidade” que também é dada em três dimensões. Concordamos com o que asseveram Machado e Di Maio (2005, p. 1098) sobre o caráter da maquete nos trabalhos de relevo: “A maquete é um recurso didático, cujo valor está no fato de contribuir para a representação tridimensional do relevo, na medida em que registra e possibilita a visualização das formas topográficas”.

Deste modo, é preciso lembrar que a construção de uma maquete em geografia não se faz de maneira arbitrária e sem comprometimento.

“Há, no entanto, um conjunto de conhecimentos básicos da cartografia que são envolvidos no processo de elaboração de uma maquete. Ou seja, há certos conteúdos cartográficos que, ao se fazer a maquete, ganham concretude e são mais facilmente incorporados. A construção da maquete traduz-se, assim, em um processo de educação cartográfica e este raciocínio é válido tanto para as

séries iniciais quanto para a aprendizagem na leitura e interpretação de cartas topográficas com estudantes do ensino superior.” (SIMIELLI et al., 2007, p.132-133).

Assim sendo, em primeiro lugar, devem ser trabalhados os conteúdos de cartografia: curvas de nível, representação de legenda (cores), indicação do norte, interpretação dos dados etc. Na sequência, inicia-se o processo de produção e confecção das maquetes, bem como as discussões sobre as consequências da construção das barragens.

Metodologia - O processo de confecção da maquete topográfica:

A oficina de maquetes tem sido realizada com um grupo de 20 alunos do ensino fundamental e médio da Escola Estadual Felipe Cantúcio. O planejamento da oficina de maquetes prevê a realização de encontros extraclasse, no período da tarde, estruturando-se em quatro grandes etapas que serão descritas a seguir:

• **Etapa 1 - Resgate de conhecimentos prévios de cartografia e relevo:** Essa etapa leva em conta a complexidade da interpretação de conceitos cartográficos por parte dos alunos no momento de realização da maquete. Os objetivos básicos são: estabelecer relações entre os conhecimentos prévios que os alunos possuem sobre cartografia e relevo; contextualizar a importância dos mapas no mundo contemporâneo; mostrar as características do trabalho de mapeamento e as diferenças e relações que podem ser estabelecidas entre mapas e maquetes, permitindo uma leitura clara e concisa de ambos os suportes de representação espacial. Outros objetivos são: mostrar as diferentes formas de relevo⁵⁴ existentes; e explicar as relações entre a representação tridimensional na maquete e bidimensional no mapa com o uso de modelos e contato com mapas variados.

Os pontos norteadores na aplicação dessa etapa foram identificar os conhecimentos prévios que os alunos possuíam sobre cartografia e relevo e, a partir daí, inserir novos conceitos e ressignificar aqueles pré-existentes. Essa etapa incluiu atividades como a interpretação de mapas de temáticas variadas e o uso de modelos tridimensionais. A solução de questões problemas também estava inclusa. Os estudantes foram questionados: “como representar um modelo tridimensional no papel?”. Com base na metodologia aplicada por

⁵⁴ Formas de relevo segundo os critérios adotados pela Coordenação de Recursos Naturais e Estudos Ambientais, Diretoria de Geociências do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Simielli et al. (1991) abordamos o uso das curvas de nível (isolinhas) para representação de uma elevação qualquer, seja no mapa ou em maquetes.

• **Etapa 2 – Aprofundamento e pesquisa sobre o tema a ser representado na maquete:** Essa etapa visava fazer com que os alunos recolhessem mais informações sobre a UHE Belo monte em mídias diversas, principalmente na internet. O objetivo principal dessa etapa era que os alunos tomassem conhecimento, por meio da pesquisa e análise bibliográfica, da realidade dessa área, dos problemas que realmente lá existem e dos motivos que levam a ampla discussão na mídia e, ao final, decidir quais temas serão representados na maquete.

Um ponto central na pesquisa bibliográfica foi o de delimitar qual área será inundada pelo reservatório da usina. Em conjunto com os alunos, com base em material oficial sobre a construção de Belo Monte, delimitamos a chamada “cota 100”⁵⁵ como limite máximo de alcance das águas.

• **Etapa 3 – Construção da maquete:** Nessa etapa, foram apresentados aos alunos os materiais a serem utilizados na confecção da maquete:

- Mapa base (topográfico) da área representada na escala de 1:125.000⁵⁶
- Placas de isopor de 2 cm e 0,5 cm
- Cola de isopor
- Velas e agulhas para corte do isopor
- Caneta hidrocor
- Papel Carbono
- Cola branca
- Papel guardanapo

⁵⁵ A nomenclatura “Cota 100” pode ser encontrada em publicações oficiais da Centrais Elétricas do Norte do Brasil S/A – ELETRONORTE e da Fundação Nacional do Índio – FUNAI.

⁵⁶ O mapa utilizado está disponível em bit.ly/mapabase. Mapa elaborado por Gustavo Henrique Beraldino Teramatsu com temas selecionados da base vetorial contínua em escala 1:250.000 (IBGE, 2010), disponível em: ftp://geoftp.ibge.gov.br/mapeamento_sistematico/base_vetorial_continua_escal_250mil/

Após a apresentação dos materiais e com base na metodologia proposta por Simielli (1991), iniciamos a construção da maquete com os alunos, realizando a construção na seguinte sequência:

- i. Separação das diferentes curvas de nível em cores.
- ii. Transposição das curvas de nível para o isopor.
- iii. Corte das placas de isopor com agulhas.
- iv. Decalque das placas.
- v. Sobreposição e colagem das placas.
- vi. Colagem de papel guardanapo e isopor.

O principal ponto que diferencia a metodologia utilizada pelo nosso grupo daquela utilizada por Simielli (1991) e outros autores que já realizaram trabalhos sobre construção de maquetes, é o uso de guardanapo de papel para recobrimento da base topográfica em isopor. É comum que esse recobrimento seja feito com massa corrida, mas justificamos essa mudança, que também oferece bons resultados, pelo custo e pelo tempo necessário de secagem do isopor para a etapa seguinte.



Figura 1 – Separação das diferentes curvas de nível em cores (Autora: Stéphanie Rodrigues Panutto)



Figura 2 – Processo de decalque das placas de isopor (Autor: Rafael Cesar Rigamonte)

• **Etapa 4 – Aplicação do tema:** Nessa etapa são utilizados os seguintes materiais:

- Tinta guache (de variadas cores)
- Pincéis (de diversos tamanhos)
- Papel para legenda

Para essa etapa é essencial que seja amplamente discutido quais temas serão aplicados conforme a pesquisa e análise bibliográfica feita na segunda etapa. Os objetivos principais desta etapa são a definição dos temas a ser representados, a escolha de um método de representação coerente e a elaboração de uma legenda que permita a interpretação clara da maquete por parte do leitor. Devido ao amplo uso de cores para a representação dos fenômenos espaciais da área estudada, entendemos como fundamental a preocupação de Martinelli (2003, p. 20) a respeito da aplicação da variável visual *cor* em representações temáticas:

“Construído, assim, o nosso sistema monossêmico de signos, compete ao redator gráfico aplica-lo convenientemente a cada questão a ser transcrita

visualmente, observando cuidadosamente as propriedades perceptivas das variáveis visuais. Transgredindo tais fundamentos estaremos comunicando inverdades e falsidade”.

Resultados Obtidos e Considerações Finais

No presente momento a proposta pedagógica ainda se encontra em fase de execução, em que se conclui a segunda etapa. Até o momento avaliamos como positivo a resposta que temos dos alunos em relação aos objetivos propostos. Na primeira etapa, os alunos produziram mapas do trajeto casa-escola e também representações bidimensionais de modelos sugeridos para eles. Na segunda etapa, conseguimos coletar informações de fontes bibliográficas variadas e, em conjunto com os alunos, selecionamos três temas centrais, sendo eles: área inundada, problemas urbanos do município de Altamira e as sérias consequências ambientais e sociais na vida das comunidades indígenas e ribeirinhas. Com base no que já foi feito e na experiência que os alunos do PIBID – Subprojeto Geografia já possui com maquetes⁵⁷, acreditamos que essa oficina alcançará os objetivos propostos.

Entendemos que o uso da maquete como recurso didático se mostra como um grande instrumento de ensino para os professores de geografia. Já que ela possibilita uma compreensão mais concreta do ensino de relevo, do que utilizando apenas o livro didático e algumas figuras, pois a capacidade de interpretação de mapas ou de qualquer outro elemento do espaço é intensificada quando se apreende o processo de construção do conhecimento desde o princípio, ou seja: “como se faz” uma curva de nível, um mapa manual, um mapa computadorizado, etc; isto facilita o aprendizado e fixação do conhecimento.

Por fim, esta prática educativa apoiada no formato de oficinas, que permitem que os alunos participem ativamente em cada etapa do processo - do Programa de Bolsa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporcionou aos estudantes de licenciatura e aos alunos do ensino fundamental e médio da Escola Estadual Felipe Cantúcio grande conhecimento, tanto para se compreender as dinâmicas do espaço geográfico com relação à sociedade e o debate ambiental (que também é político), assim como, estabeleceu relações entre teoria e prática para os alunos que confeccionaram a maquete e para os graduandos que supervisionaram a execução da oficina a fim de aprender a prática docente mais efetivamente.

⁵⁷ Em Agosto de 2012 foi realizada uma oficina com os alunos do curso de Geografia sob orientação do Prof. Dr. Rafael Straforini e em Outubro de 2012 foi realizada a I Oficina de Maquetes na Escola em questão, cujo tema era a área de entorno da escola – bairro Parque Industrial (Campinas-SP)

Referências Bibliográficas

BRASIL. Ministério de Minas e Energia. Eletronorte S/A. Conheça a UHE Belo Monte. Brasília, 2011, 28 p.

BRASIL. Fundação Nacional do Índio. Ministério da Justiça. **UHE Belo Monte e as Comunidades Indígenas** – Acompanhamento. Brasília, 2011. 64 p.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Mapa de unidades de relevo do Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Escala 1: 5 000 000.

FRANCISCHETT, M. N. **A cartografia no ensino de geografia**: a aprendizagem mediada. 2001. 219 f. Tese - (Doutorado em Geografia). Faculdade de Ciências e Tecnologia/Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2001.

MACHADO, L. R. DI MAIO, A. C. **A maquete de relevo e o estudo de Microbacias no ensino da Geografia**. In: Encontro Latino Americano de Iniciação Científica, 9º. 2005. São José dos Campos. Anais do IX Encontro Latino Americano de Iniciação Científica. São José dos Campos: UNIVAP, 2005. p. 1098 – 1101.

MARTINELLI, M. **Mapas da geografia e cartografia temática**. 3ª Edição. São Paulo: Contexto, 2003. 112 p.

SIMIELLI, M. E. R.; GIRARDI, G.; MORONE, R. **Maquete de relevo**: um recurso didático tridimensional. São Paulo: Boletim Paulista de Geografia, nº87, 2007, p.131-148.

SIMIELLI, M. E. R et al. **Do plano ao tridimensional**: a maquete como recurso didático. São Paulo: Boletim Paulista de Geografia, nº 70, 1990, p. 5 – 21.



3º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Práticas Educativas em Ensino de Geografia:
(re)criando os documentos curriculares

Eixo 5: Estágio supervisionado e PIBID

PROPOSIÇÕES FORMATIVAS DO PIBID NO PROJETO DE GEOGRAFIA DA UEPG

FORMATIVE PROPOSITIONS FROM PIBID TO GEOGRAPHY PROJECT IN STATE UNIVERSITY OF PONTA GROSSA

Carla Silvia Pimentel⁵⁸
cpimentel@uepg.br

Emilyn Diniz⁵⁹
E.diniiz@hotmail.com

Janaina Santana dos Santos⁶⁰
sdsjanaina@gmail.com

Marlon José de Lima⁶¹
Mar_lit_os@hotmail.com

Robson Felipe Ribeiro⁶²
Lipyrob2009@hotmail.com

Resumo. O Programa Institucional de Bolsa para Iniciação à Docência/CAPES/UEPG desenvolvido pelo Projeto de Geografia tem como objetivo central de formação dos alunos da licenciatura o desenvolvimento da profissionalidade docente e aquisição do *habitus* profissional. As atividades são desenvolvidas por 12 (doze) alunos bolsistas, que acompanham a prática didática de 02 (duas) professoras de Geografia em colégios estaduais do município de Ponta Grossa. São ações integradas no campo do ensino, da pesquisa e extensão. Essas ações buscam levar práticas inovadoras para o ensino de Geografia na Educação Básica, bem como agregar qualidade à formação inicial de professores.

PALAVRAS CHAVE: PIBID; Formação inicial; Geografia

Abstract. *The Institutional Program of Studentship to Teaching Initiation PIBID – (CAPES/UEPG), developed by Geography Project has, as main goal, the initiation in graduation students of teaching expertise and acquisition of professional habitus. Activities are developed by 12 students participating with didactical practice of 2 Geography teachers in public schools of Ponta Grossa city. Actions are*

⁵⁸ Prof.^a Dra. Coordenadora do PIBID/UEPG/Projeto de Geografia.

⁵⁹ Aluna de Licenciatura em Geografia, bolsista do PIBID/CAPES/UEPG.

⁶⁰ Aluna de Licenciatura em Geografia, bolsista do PIBID/CAPES/UEPG.

⁶¹ Aluno de Licenciatura em Geografia, bolsista do PIBID/CAPES/UEPG.

⁶² Aluno de Licenciatura em Geografia, bolsista do PIBID/CAPES/UEPG.

integrated in teaching, research and extension fields and seek innovative practices in teaching expertise to Geography in basic education. It also aim to add quality in initial formation of teachers.

Key words: PIBID, Initial formation; Geograph

1. Introdução

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/CAPES foi implementado em 13 (treze) cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)/PR. O programa tem por objetivo elevar a qualidade da formação inicial de professores por meio da integração com escolas de Educação Básica ao desenvolver ações de ensino, pesquisa e extensão relativas ao trabalho docente.

O curso de Licenciatura em Geografia integra o programa da UEPG desenvolvendo atividades formativas com 12 (doze) alunos bolsistas e 02 (duas) supervisoras, em 02 (dois) Colégios Estaduais do município de Ponta Grossa - PR. Os principais objetivos do projeto são fortalecer a parceria entre Universidade e Escolas de Educação Básica na formação iniciada e continuada de professores de Geografia, possibilitar a vivência no campo educacional e propiciar espaços de aperfeiçoamento teórico-metodológico no campo do ensino da Geografia para alunos da licenciatura em Geografia, professores e alunos da Educação Básica.

As ações do subprojeto de Geografia têm centralidade no ensino, com expressão na pesquisa e na extensão. No eixo da extensão são promovidas práticas didático-pedagógicas ligadas ao conhecimento geográfico, que se expressam em oficinas, painéis informativos, mostras científicas, atividades de campo orientadas e produção de materiais didáticos, todas destinadas ao trabalho educativo com os alunos das escolas.

A pesquisa fortalece a formação de professores reflexivos, que buscam entender as práticas escolares, as práticas didáticas e os sujeitos nelas inseridos. Derivam de indagações pessoais surgidas na vivência contínua em classes do Ensino Fundamental II. Essa ação busca qualificar a prática educativa, além de priorizar o desenvolvimento de habilidades de coleta, análise e interpretação de dados e informações que promovam a compreensão da docência.

O desenvolvimento profissional da docência funda-se no conceito de profissionalidade docente e na aquisição do *habitus* profissional. As ações recebem orientação e acompanhamento direto de professoras de Geografia experientes, que são responsáveis pelos alunos das escolas.

O programa conta com subsídios financeiros da CAPES para investimentos em ações e materiais didático-pedagógicos, que fomentem atividades teórico-práticas realizadas nas escolas.

2. Fundamentos teóricos do projeto de Geografia

O interesse em desenvolver um projeto PIBID no curso de Licenciatura em Geografia, é o fato de reconhecermos que ele fortalece e qualifica o desenvolvimento profissional de professores, no período da formação inicial. O projeto se concretiza por meio da vivência, reflexão e investigação das condições da profissão, de sua expressão prática, de suas necessidades e configurações, além de priorizar a construção da profissionalidade docente em situações reais de trabalho/ensino. Da mesma forma, objetiva promover novos conhecimentos aos professores da Educação Básica, buscando o desenvolvimento dos saberes de base da profissão.

Tradicionalmente, a formação inicial de professores tem se desenvolvido por meio de aprendizagens teórico-práticas realizadas em instituições especializadas (IES), aliadas a aprendizagens em ambientes escolares, em que o futuro professor é inserido em seu futuro campo de trabalho, sob a supervisão de um profissional, de preferência experiente. Nesses períodos as ações desenvolvidas por professores da escola básica junto a alunos do curso de licenciatura ganham relevo se considerarmos que os saberes profissionais desses sujeitos, consolidados em contextos práticos, se tornam objeto de investigação e aprendizagem, por meio de processos reflexivos e interativos ocorridos entre os licenciandos e os professores da escola básica. Porém, a realidade de alunos-trabalhadores de cursos noturnos no Brasil tem sido um grande impeditivo para um envolvimento efetivo com o seu desenvolvimento profissional, neste caso a proposta trazida por este programa institucional supre essa grande barreira ao oferecer bolsas de estudo que permitem ao estudante dedicação aos estudos.

A centralidade da proposta apresentada neste projeto está no desenvolvimento da profissionalidade docente dos alunos da licenciatura em Geografia, que se dará em contato permanente com as práticas escolares e com a prática didática do professor da educação básica, em especial no momento em que ele desenvolve o conhecimento pedagógico geográfico com seus alunos. A proposta busca atender as necessidades formativas explicitadas no projeto

pedagógico do curso, na legislação nacional e nas teorias educacionais que privilegiam a formação de professores reflexivos.

Ao adotarmos aprofissionalidade como conceito central do projeto, consideramos a amplitude do saber e do saber-fazer dos professores necessários à ação educativa. Além de seus aspectos conceituais e técnicos esse processo também abrange aspectos morais, éticos e políticos presentes na ação docente. Segundo Gauthier (2006, p.167) a profissionalidade “consiste em um conjunto de características mais ou menos formalizadas de uma profissão em uma época determinada”. Compreende comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores específicos da profissão de professor (SACRISTÁN, 1995).

As dimensões da profissionalidade peculiares ao trabalho docente são atualmente consideradas fundamentais para a valorização da profissão e, de acordo com Contreras (2002), são essenciais para a recuperação da autonomia profissional dos docentes. Dentre essas dimensões, o autor destaca a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional. Já Gauthier (2006) aponta como dimensões da profissionalidade docente a formalização dos saberes da prática docente, a mobilização desses saberes em contextos escolares, a necessidade de aprendizado contínuo e o compartilhamento de experiências entre os atores. Essas dimensões só se expressam em sua totalidade no contexto educacional, onde os alunos começarão a reconhecê-las gradualmente, nas atividades que irão partilhar com seus supervisores. As ações que este projeto propõe objetivam reconhecer e analisar a importância dessas dimensões na constituição da profissão e em sua expressão. Tem destaque na ação de acompanhamento de professores experientes a identificação e análise do conhecimento pedagógico do conteúdo⁶³, neste caso o geográfico.

Refletir sobre as práticas escolares e a prática didática dos docentes, por meio do diálogo com e na realidade profissional, pode favorecer o redimensionamento de teorias, de práticas e de tradições diante das necessidades impostas pela profissão na atualidade. As ações estão permeadas de teorias que traduzem as concepções pedagógicas de cada professor, as quais são descartadas ou validadas diante de situações reais. Como afirma Sacristán (1995, p. 82), “a prática transmite a teoria que fundamenta os pressupostos da ação”.

⁶³Segundo Shulman (2005, p.11), o conhecimento pedagógico do conteúdo “... é a especial amálgama entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos mestres, sua forma própria e especial de compreensão profissional”.

Ao acompanhar o trabalho dos professores supervisores do projeto é possível identificar e refletir sobre alguns dos saberes mobilizados por eles durante suas aulas, em ações como: apresentação de conteúdos para os alunos, utilização de técnicas durante as aulas, organização da turma, seleção de temas e atividades, resolução de conflitos, entre outros. Esses saberes resultam dos processos de socialização profissional, bem como das experiências individuais de cada um. Segundo Sacristán (2000, p. 209), “as ações do ensino nas aulas não são um puro fluir espontâneo, embora existam traços e acontecimentos imprevistos, mas algo regulado por padrões metodológicos implícitos nas tarefas que praticam.”

Compreende-se que a inserção dos alunos nas escolas propicia aos mesmos a iniciação nas tradições da comunidade escolar e nas práticas que a estruturam e condicionam. Essa iniciação pretende fazer conhecidas as linguagens, os modelos, as convenções e padrões de organização escolar, favorecendo a construção de concepções que fundamentam a profissão em desenvolvimento.

Educadores e estudiosos da educação, como Zeichner (1993, 1995), Schön (1995, 2000), Tardif (2006, 2008), Lee Shulman (2005a; 2005b) e Sacristán (1995, 1999, 2000), têm realizado estudos que demonstram o valor pedagógico da prática no desenvolvimento profissional de professores, tanto em sua formação inicial quanto na formação continuada.

Sacristán (1995, p. 78) expressa a preocupação, e ao mesmo tempo, o sentido da prática no processo de profissionalização docente ao afirmar que,

a possibilidade da teoria fecundar a prática é limitada [...] é necessário incentivar a aquisição de uma consciência progressiva sobre a prática, sem desvalorizar a importância dos contributos teóricos. Neste sentido, a consciência sobre a prática surge como ideia-força condutora da formação inicial e permanente dos professores.

O reconhecimento de que a prática não decorre da aplicação direta de conhecimentos teóricos, de que ela é histórica e socialmente construída, revela potencialidade na geração de conhecimentos profissionais.

Essa crescente valorização da prática tem reflexos na elaboração e organização dos programas de formação de professores. Concordamos com Tardif (2008) que considera a prática como meio de formação profissional, tanto em cursos de licenciatura quanto no exercício profissional; ao propor princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino, o autor fortalece essa discussão, defendendo o trabalho coletivo em todas

as ações a serem realizadas. Esse trabalho, que compreende apoio mútuo entre as unidades formadoras na busca de coerência no desenvolvimento dos programas e atividades, impõe a necessidade de orientação esclarecedora sobre os vários aspectos do programa, de fortalecimento de parcerias com o meio escolar, e de criação de espaços para que os formadores e outros atores possam planejar e atuar coletivamente nos projetos de formação. Nesse sentido, Tardif enfatiza que a profissionalização de professores é um projeto a ser desenvolvido em constante colaboração interinstitucional. Nóvoa (1995) e Zeichner (1993) reforçam essa opinião. Neste sentido, este projeto coaduna com os propósitos expressos para a formação inicial de professores desta instituição.

3. Ações do PIBID na formação inicial de professores de geografia da UEPG

No campo do ensino e da extensão foram realizadas práticas de campo com alunos das escolas, oficinas (globo terrestre, meio ambiente, clima e geologia), teatro sobre o meio ambiente, mostras de geologia e astronomia para os alunos das escolas e mostra de materiais e ações do PIBID na UEPG, atividades de observação e colaboração em aulas de Geografia, além de produção de materiais didáticos (murais, painéis, slides, textos, exercícios, jogos e folders). A formação dos futuros docentes também se dá por meio de ações como: visitas técnicas, participação em workshops, em encontros locais que reúnem todos os bolsistas do PIBID, organização e participação em eventos científicos.

No campo da pesquisa as temáticas incluem questões sobre o perfil de professores, a inclusão de alunos com necessidades educativas especiais, a participação de pais na vida escolar de seus filhos e metodologias de ensino, as quais emergiram das vivências nas escolas. São pesquisas de natureza quanti-qualitativa, com tratamento de informações a partir da metodologia de análise de conteúdo (BARDIN, 2007). A coleta de dados e informações foi realizada entre os meses de abril e agosto de 2012, por meio de entrevistas semiestruturadas e análises de documentos. O objetivo, desta linha de ação, é promover a formação do professor reflexivo, que sustenta sua prática na investigação dos elementos e fatores que a envolvem. Esta ação é complementada por estudos no campo da docência, com ênfase na profissionalidade docente.

É essencial que os licenciandos se coloquem em uma posição protagonista criando, propondo, construindo práticas, discutindo e aprendendo teorias que atendam as necessidades

da comunidade educativa na qual serão inseridos por este projeto, que será desenvolvido em sistema de parceria entre a UEPG e as escolas públicas. Nesta perspectiva foram realizados diagnósticos socioeducacionais das escolas, entrevistas com os supervisores, análise das práticas didáticas dos supervisores, estudos teóricos sobre a profissionalidade docente, observações e intervenções em sala de aula, planejamento e execução de práticas pedagógicas junto aos alunos da escola.

As ações aqui propostas fortalecem e articulam o trabalho desenvolvido pelas disciplinas de Estágio Curricular Supervisionado I e II e a Disciplina de Prática de Campo I, II, III e IV (“a prática como componente curricular”) ao criar um espaço de discussão e formação do professor de Geografia. O referido projeto além de estar preocupado com a formação inicial dos licenciandos da instituição, favorece a formação continuada dos docentes da educação básica promovendo o intercâmbio de experiências e conhecimentos.

4. Algumas considerações

A importância de alunos das licenciaturas vivenciarem o campo profissional durante sua formação inicial é indiscutível. Neste sentido, consideramos essencial pensarmos coletivamente em como as ações devem ser orientadas para estimular o desenvolvimento profissional autônomo e crítico. A análise da prática didática docente e das práticas organizativas da escola conta com a colaboração de professores experientes da Educação Básica. A supervisão direta desses docentes se dá por meio de assessoria permanente no planejamento de aulas e planos de trabalho, no desenvolvimento de projetos, na produção de materiais didáticos e organização de atividades diversificadas para os alunos, na reflexão sobre o ensino-aprendizagem da Geografia pelos alunos. Essas ações proporcionam aos alunos da Licenciatura em Geografia a aquisição e a reflexão dos saberes de base para a docência, o reconhecimento da função da ciência geográfica no âmbito escolar, a compreensão dos elementos e condicionantes da profissão de professor.

5. Referências

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

GAUTHIER, Clermont, et. al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed Unijuí, 2006. (Coleção Fronteiras da Educação).

NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: _____ (Coord.). **Profissão Professor**. Lisboa: Porto Editora, 1995.

SACRISTÁN, J.Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão Professor**. Porto: Porto, 1995. p. 63-92.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre, RS: Artmed, 2000.

_____. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 77-92.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de lanueva reforma. **Revista de currículum y formación del profesorado**, 9, n. 2, 2005a.

_____. El saber y entender de laprofesión docente. **Estúdios públicos**, Santiago, Chile, n 99, p. 195-224, inverno 2005b.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

ZEICHNER, Ken. **A formação reflexiva de professores**: idéias e práticas. Lisboa: EDUCA, 1993.

PROPOSTA DE TRABALHO COM PESQUISA PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Gustavo Vitor Moreira Fialho⁶⁴

gustavovitor@yahoo.com.br

Resumo. Este artigo busca demonstrar a importância da inserção da pesquisa a partir do ensino básico, contribuindo dessa forma para a discussão desse tema. Além disso, esse trabalho vai procurar mostrar os primeiros resultados do projeto desenvolvido junto aos alunos da Escola Estadual Dr. João Eugênio de Almeida na cidade de Poços de Caldas.

Palavras-chave: Pesquisa; Ensino; Educação Básica;

Abstract. This article aims to demonstrate the importance of stimulating research from basic education, thus contributing to the discussion on this topic. Furthermore, this paper will seek to show the first results of a project developed with the students of the Escola Estadual Dr. João Eugenio de Almeida in the city of Poços de Caldas.

178

Keys word: Research; Teaching; Basic Education;

1. Introdução

Atualmente a educação formal no Brasil tem atendido a quase todas as pessoas em idade escolar, entretanto, podemos afirmar com convicção que a escola é só uma parte da construção do conhecimento, pois este não é um dado estanque que pode ser “aprendido”, mas algo que se constrói no contexto da comunidade.

Todos os envolvidos na educação formal (crianças, professores, pais e administradores) contribuem para ela com suas próprias perspectivas, culturas, convicções e valores, utilizando tudo isso – que, em suma, constitui sua própria ‘visão de mundo’ – além daquilo que adquirem da educação em si, para dar sentido a suas experiências e vidas (SPLITTER, 1999, p. 11).

⁶⁴ Graduado em Geografia pela Universidade Federal de Alfenas. Professor Efetivo de Geografia no estado de Minas Gerais.

Nessa perspectiva, é que não podemos mais compreender a questão do ensino-aprendizado como algo que pode ser apenas repassado, onde os alunos são vistos como meros receptores do conhecimento pronto e acabado.

Dentro desse contexto surge a perspectiva do conhecimento construído de forma autônoma pelo aluno, onde o professor atua de forma a coordenar os trabalhos desenvolvidos. E para isso é necessário que sejam feitas metodologias próprias que atendam a esse preceito.

Uma metodologia pouco desenvolvida no contexto da educação básica brasileira é a perspectiva de uma pesquisa contínua pelos alunos, algo que seja feito de forma que eles possam começar a desenvolver suas habilidades e encontrem prazer no estudo, ou seja, o desenvolvimento de um estudo sistemático de um tema e que com isso possam contribuir de alguma forma para a sua comunidade.

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p.32).

Por esses motivos, e dentro dessa possibilidade de desenvolvimento do aluno enquanto ser pensante, é que dentro da disciplina de Geografia foi feita a proposta, aos alunos do 9º ano do ensino fundamental, da realização de um Trabalho de Conclusão de Curso, que se iniciou no mês de maio de 2013, quando do início da docência nessa escola por este autor.

Enfim, podemos definir que o nosso objetivo é oportunizar aos alunos uma construção do conhecimento de forma mais autônoma, transformando-os em agentes de construção e não meros receptores de algo pronto e acabado.

2. Metodologia

Esse projeto está sendo desenvolvido com duas turmas de 9º anos do ensino fundamental da Escola Estadual Dr. João Eugênio de Almeida, localizada na cidade de Poços de Caldas, Minas Gerais.

Os 9º anos do ensino fundamental tem três aulas de cinquenta minutos por semana, sendo que assim foi necessário inicialmente disponibilizar uma aula para o desenvolvimento do projeto. Os projetos serão desenvolvidos em duplas, sendo que os alunos tiveram liberdade para escolherem os seus parceiros de pesquisa, assim terão toda a autonomia necessária.

Como uma forma de apoio fora da escola foi criado um perfil na rede social facebook para que os alunos pudessem se comunicar com o professor/orientador, de forma a otimizar o tempo.

Desse modo as duas primeiras semanas de maio, dias três e 10, foram aulas de apresentação do que é o projeto e como ele seria desenvolvido. No dia três, especificamente, foi trabalhado o que é o projeto, enquanto no dia 10 já foi iniciada as discussões sobre as etapas do projeto. Como tarefa para casa foi proposto que os alunos fizessem uma pesquisa sobre temas de Geografia que gostassem para que pudéssemos delimitar na próxima aula o tema da pesquisa.

No dia 17 de maio os alunos trouxeram o resultado da sua pesquisa, como não houve tempo dentro de sala para sentar e conversar com cada uma das duplas, os alunos entregaram os temas em folha em separado, e a aula foi a discussão sobre o que os os objetivos e a importância deles para a pesquisa.

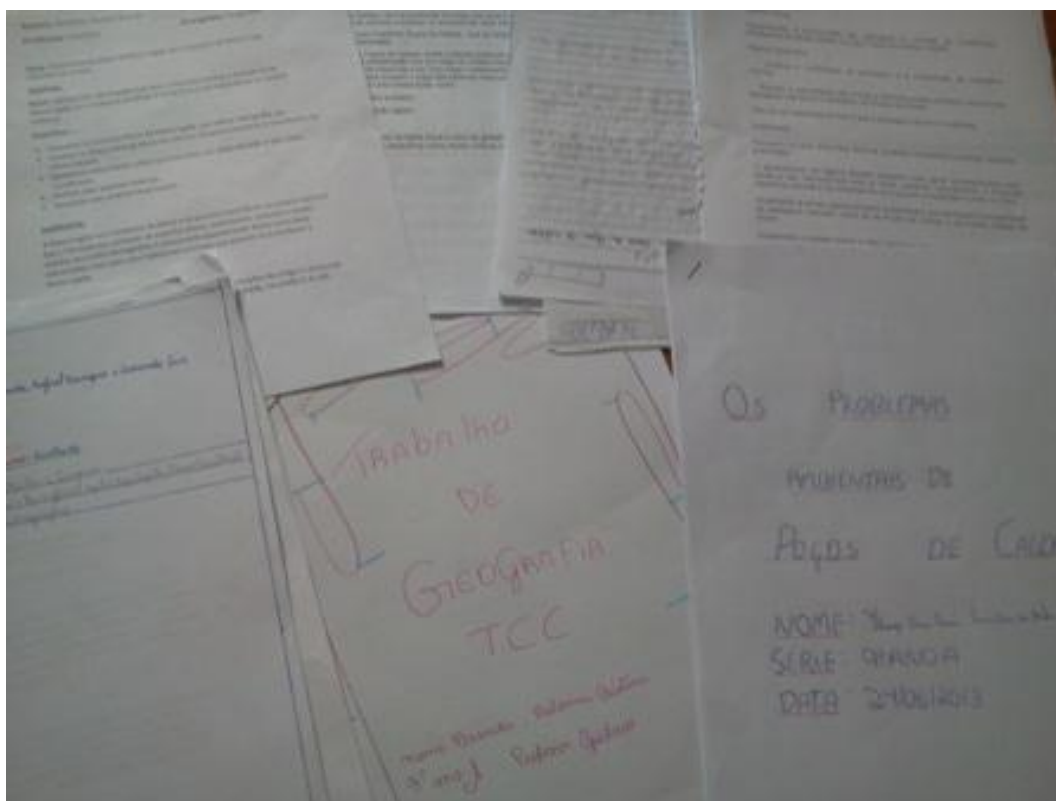


Figura 1. Trabalhos dos alunos, 2013.

No dia 24 de maio foram entregues as correções da pesquisa referente ao tema, com observações, tendo em vista que os alunos colocaram temas muito abrangentes, dessa forma as sugestões foram que eles tentassem reduzir a escala de observação priorizando a análise local.

Também foi retomada a discussão sobre os objetivos da pesquisa, e com a correção dos temas em mãos os alunos começaram a desenvolver seus objetivos com relação a pesquisa, sendo que ficou programado para que na semana seguinte entregassem os objetivos escritos.

A aula do dia 31 de maio foi programada para que os alunos entregassem os objetivos para posterior correção e para a discussão sobre a justificativa do objeto de estudo, e sua importância dentro do projeto de pesquisa. Feito isso os alunos foram orientados a começarem a pesquisar bibliografias de apoio sobre o seu tema e começassem a ler. Ficou acertado que no prazo de duas semanas eles deveriam entregar a justificativa do projeto para a correção.

Dia 14 de junho foi a data definida para a entrega da justificativa, bem como foi iniciada a discussão sobre o referencial teórico da pesquisa, definindo o que é e sua importância dentro dessa estrutura. Foi orientado aos alunos sobre alguns livros que estavam disponíveis na biblioteca da escola.

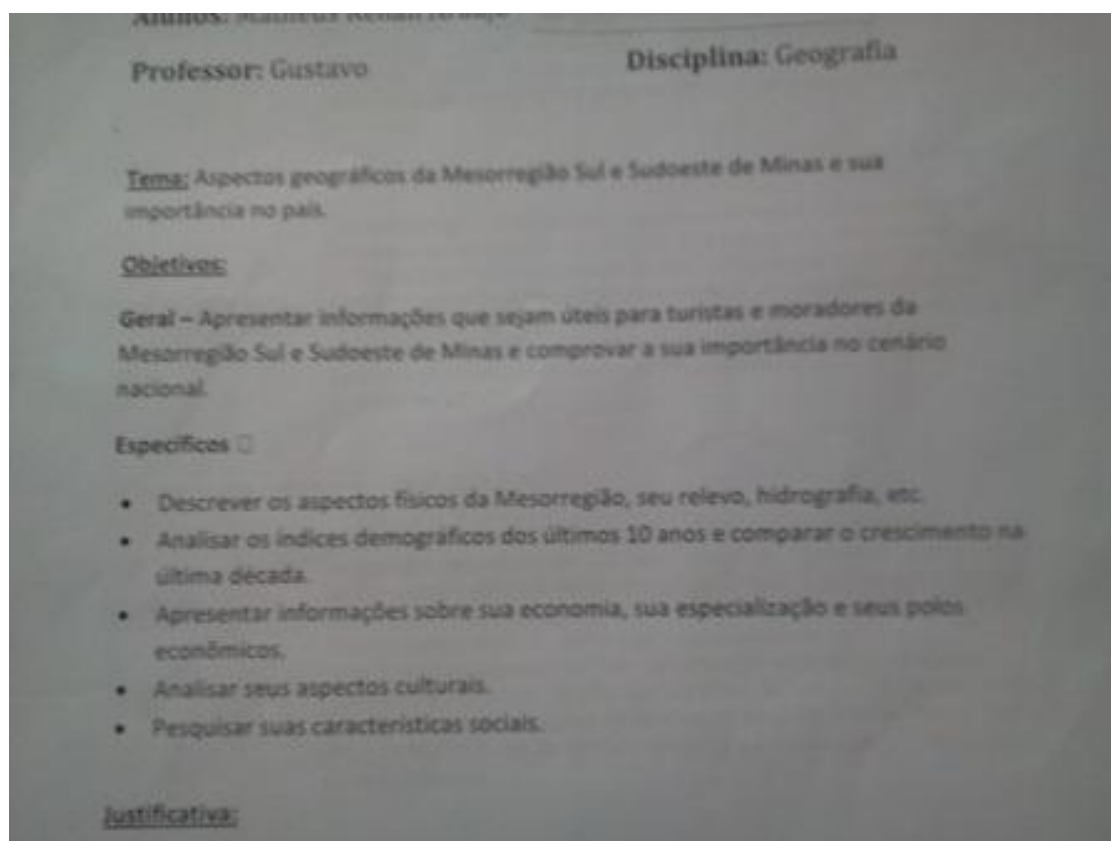


Figura 2. Trabalho de um aluno, 2013.

Ficou definido, dentro do calendário, que dia 21 de junho seria entregue para eles a justificativa corrigida, bem como, eles deveriam até o dia 28 de junho entregar um esboço do projeto de pesquisa até aqui, incluindo uma parte do referencial teórico.

O projeto nesse primeiro semestre será paralisado devido as férias escolares, sendo retomado no início do semestre que vem, mas ficou como sugestão que separassem algumas leituras para fazerem durante esse período.

3. Resultados

Como o projeto ainda está em fase de execução, não podemos afirmar com certeza que os objetivos foram alcançados, entretanto, já verifica-se uma mudança de postura dos alunos, que foram forçados a se movimentarem.

O projeto inicialmente despertou a curiosidade dos alunos, entretanto como esperado não foi totalmente compreendido a sua essência, talvez pelo fato deles estarem acostumados a somente serem reprodutores de conhecimento, os primeiros passos seguiram essa tendência.

Com a correção e não aceitação desse modelo, ou seja, devolução para que fosse refeito começaram as dúvidas e dificuldades, inclusive reclamações de não entendimento. Mas como perceberam que não havia outra opção os primeiros resultados positivos e estimulantes a continuarem começou a surgir.

Por fim, destaca-se que a avaliação por meio de notas no bimestre só será realizada no quarto bimestre, quando o projeto for entregue e apresentado.

4. Referências Bibliográficas

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

SPLITTER, L.; SHARP, A. M. **Uma nova educação: a comunidade de investigação na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1999.

APRENDENDO E ENSINANDO A GEOGRAFIA ATRAVÉS DE NOVAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS: O EXEMPLO DO PIBID NA ESCOLA ANÍBAL DE FREITAS, CAMPINAS/ SP

Samuel Coelho Fideles⁶⁵
samuelfideles93@gmail.com

Gabriel Aparecido da Silva⁶⁶
gabriel.silva34@etec.sp.gov.br

Resumo. O presente trabalho tem o objetivo de apresentar as experiências vivenciadas no ensino e na aprendizagem de Geografia através da interdisciplinaridade. A partir do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), gerenciado pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), promove o aperfeiçoamento e a valorização da formação docente para a educação básica. Com isso os alunos dos cursos de licenciatura tem a oportunidade de ter um contato direto com a sala de aula de uma forma diferenciada, pois o PIBID proporciona a interdisciplinaridade. Esse trabalho traz as experiências de dois alunos bolsistas do curso de Geografia da PUC-Campinas que atuaram na escola estadual Professor Aníbal de Freitas, entre os meses de Agosto e Dezembro de 2012.

Palavras-chave: Experiências Pedagógicas, PIBID, Ensino de Geografia.

Introdução

Os objetivos que permeiam esse trabalho se dão a partir do anseio de socializar as experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), na escola estadual Professor Aníbal de Freitas, pelos alunos de graduação da Faculdade de Geografia da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Esse programa faz parte do Ministério da Educação, e é gerido pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) segundo informa o site da PUC-Campinas. O propósito do PIBID é qualificar a formação de professores para a educação básica, contribuindo para a elevação da qualidade da escola pública. Através desse programa de iniciação à docência, os alunos dos cursos de licenciatura, vivenciam o cotidiano de escolas públicas, tendo a oportunidade de planejar e atuar as práticas docentes, e com o diferencial da interdisciplinaridade que visa o

⁶⁵ Graduando em Geografia pela PUC-Campinas. Bolsista pela CAPES na participação do PIBID na PUC-Campinas.

⁶⁶ Graduando em Geografia pela PUC-Campinas. Bolsista pela CAPES na participação do PIBID na PUC-Campinas.

melhoramento no processo de ensino-aprendizagem.

A PUC-Campinas tem inseridos no PIBID todos os cursos de licenciatura, a citar: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Educação Física, Filosofia, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia. O campo de atuação se dá nas escolas públicas estaduais do município de Campinas, localizadas tanto em bairros centrais como periféricos. No caso específico do curso de Geografia da PUC-Campinas, a participação no programa – PIBID se deu a partir do segundo semestre do ano de 2012, com a inserção de dez bolsistas, sendo divididos em duplas e alocados em cinco escolas diferentes. Na escola Professor Aníbal de Freitas, além da Geografia, outras seis disciplinas foram oferecidas aos alunos do ensino médio como: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Filosofia, História, Letras e Matemática.

A Escola Estadual Professor Aníbal de Freitas

A Escola Estadual “Professor Aníbal de Freitas” fundada no ano de 1965, localiza-se no bairro Jardim Guanabara, Rua Primeiro de Março no município de Campinas/SP. É jurisdicionada à Diretoria de Ensino Leste. Segundo informações cedidas pela diretoria da escola, no ano de 2012 contava com 751 alunos, distribuídos entre os períodos da manhã e tarde, da 5ª série até o 3º ano do ensino médio. Os alunos que estudam na escola são de diversos lugares da cidade de Campinas, como os bairros: Guanabara, Botafogo, Chapadão, Vila Nova, Jardim Nossa Senhora Auxiliadora, Centro, Vila Costa e Silva, Santa Genebra e CDHU conforme ilustrado na Figura 1. Os alunos são de origem urbana e características socioeconômicas de classe baixa e média, a ocupação dos pais é composta por empregos gerais de operários, comerciantes, funcionários municipais e estaduais, domésticas, entre outros, conforme o relato dos próprios alunos. Ao contrário de muitas escolas, a Professor Aníbal de Freitas oferece uma boa infraestrutura para os alunos, professores e demais funcionários. O prédio da escola é muito bem conservado e mesmo com o grande fluxo de alunos transitando pela escola, a limpeza é impecável, após cada intervalo os funcionários limpam os pátios e os corredores. Porém esse perfil diferenciado está intimamente ligado à gestão dessa unidade escolar. Através de uma direção atuante, professores comprometidos com seu trabalho, além do apoio dos alunos, a escola Professor Aníbal de Freitas se destaca como referência em ensino público de qualidade.

Essa qualidade apresentada pela escola faz com que ela se torne um ponto de referência atraindo alunos de várias localidades da cidade, conforme se observa na Figura 1. Ou seja, mesmo havendo alguma escola pública no bairro ou no entorno do bairro, muitos alunos preferem se deslocar até a escola Professor Aníbal de Freitas.

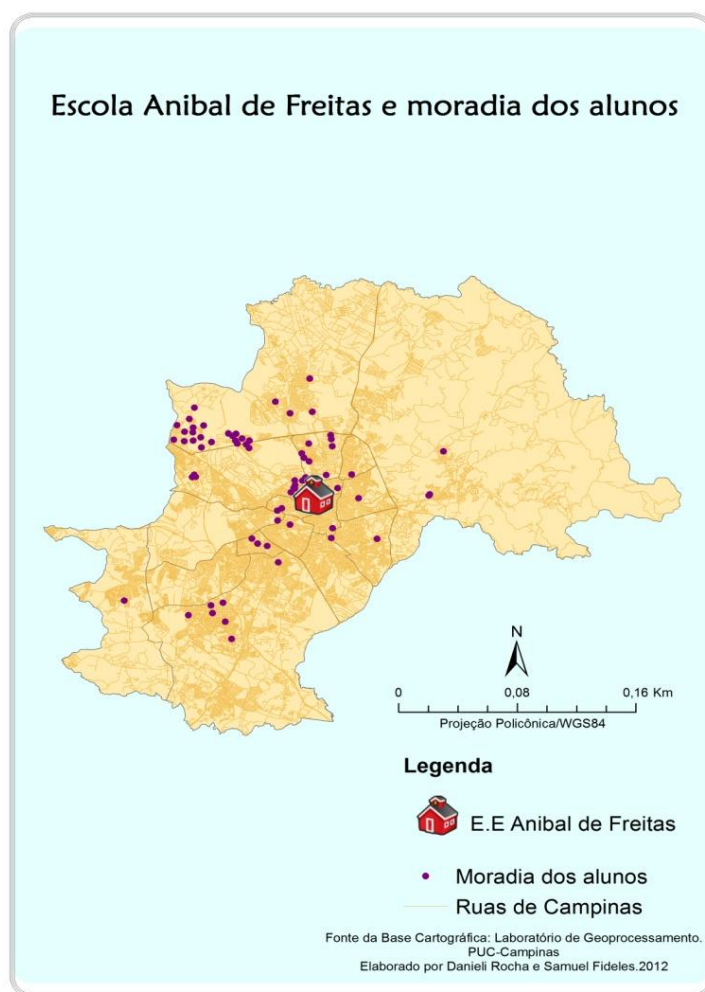


Figura 1 – Espacialização dos alunos da escola.
Fonte: Laboratório de Geoprocessamento PUC-Campinas

Relatos das experiências do PIBID na escola Professor Aníbal de Freitas

A escola Professor Aníbal de Freitas foi inserida no PIBID no segundo semestre do ano de 2012. As disciplinas que foram selecionadas para participarem do PIBID nessa escola

foram: Artes Visuais, Ciências Biológicas, Filosofia, Geografia, História, Letras e Matemática, com o total de 15 bolsistas universitários da PUC-Campinas, além da participação de três professores da escola que desempenham a função de supervisores do PIBID na escola Professor Aníbal de Freitas.

As atividades do PIBID com os alunos da escola Professor Aníbal de Freitas, se iniciaram no dia 28 de Agosto de 2012 com aproximadamente 70 alunos. Essas atividades sempre ocorreram nos dias de terça-feira no horário oposto as aulas regulares dos alunos, no caso dessa escola as atividades eram desenvolvidas no período vespertino, precisamente das 13h30min até às 16h30min Para a realização das atividades específicas, a escola disponibilizou salas de aula, sala de vídeo, sala de informática com computadores conectados a internet e o pátio. Essas atividades específicas são elaboradas pelos próprios bolsistas de forma autônoma, com a supervisão do coordenador de área na produção das atividades e dos materiais, bem como a organização teórico-metodológica dos diferentes temas Na escola Professor Aníbal de Freitas, as atividades específicas tem a duração de uma hora e cinquenta minutos, após isso é realizado um intervalo de dez minutos e, por fim, ocorre a atividade denominada “grupão”. O “grupão” se refere ao momento interdisciplinar, ou seja, todas as áreas trabalhando integradas com todos os alunos ao mesmo tempo, desenvolvendo um único tema. Esse momento interdisciplinar proposto pelo “grupão” é de responsabilidade de uma área a cada semana e assim como as específicas os bolsistas tinham autonomia para pensar e produzir o “grupão”. Nos “grupões” realizados no primeiro e segundo módulo na escola Professor Aníbal de Freitas, a área responsável pela atividade na semana pensava um tema e a partir desse tema as demais disciplinas eram envolvidas na atividade proposta. Cada área colaborava de acordo com o seu conhecimento específico na elaboração das atividades dos “grupões”, isso fazia com que a interdisciplinaridade fosse colocada em prática, enriquecendo o ensino-aprendizagem e promovendo a socialização dos alunos, além de agregar positivamente na formação docente dos bolsistas. Após o final das atividades com os alunos da escola, todos os bolsistas e os supervisores do PIBID da escola se reuniam para relatar sobre o desenvolvimento das atividades específicas, o número de alunos que participaram naquele dia, entre outras questões pautadas. Nessa reunião ocorria a avaliação de pontos positivos e ou negativos em relação ao “grupão” apresentado, além da apresentação da área que seria responsável em desenvolver o grupão na próxima semana. .As atividades do PIBID na escola

Professor Aníbal de Freitas e nas demais escolas participantes no município de Campinas, passaram por dois momentos distintos em relação às atividades específicas. O primeiro módulo contou com oito dias de atividades específicas mais os “grupões”, iniciando em 28 de Agosto de 2012 e sendo finalizado com a entrega de certificados aos alunos no dia 23 de Outubro de 2012.

Relatos das experiências nas oficinas específicas de Geografia

As oficinas específicas de Geografia no primeiro módulo contaram com a participação de dez alunos do ensino médio. No primeiro dia das atividades específicas, os bolsistas da Geografia aplicaram um questionário aos alunos com perguntas relacionadas a interesse profissional, sobre o que seria a Geografia na percepção deles, entre outras questões. Essa atividade teve o objetivo de conhecermos nossos alunos e com isso interagir de uma forma descontraída. Ao final da aula foi dada a tarefa aos alunos que, na próxima aula, eles disponibilizariam algumas fotografias do trajeto entre a casa deles e a escola. No segundo dia de atividades foi realizado na sala de informática. Nesse dia utilizamos as fotos que somente alguns alunos trouxeram. A partir dessas fotografias analisamos conjuntamente sobre qual seria a relação da Geografia com as fotos tiradas por eles próprios. Muitos pontuaram a paisagem, outros relacionaram as fotografias com mapas, GPS e um dos alunos utilizou a palavra globalização para definir a foto que ele trouxe. Ou seja, essa atividade fez com que eles observassem que cada um deles tem a sua visão de mundo, a sua própria Geografia. Outra atividade desenvolvida com os alunos foi o uso de várias imagens que demonstravam a transformação do território e da paisagem. Os alunos receberam doze imagens diferentes do mesmo lugar. Com isso eles colaram essas imagens em uma folha branca de acordo com as sequências das transformações. Diante disso analisamos como um território pode se transformar, passando do meio natural para o meio técnico e com isso chegando ao meio técnico científico informacional, ou seja, a capacidade em que o homem tem em modificar o seu próprio território. Em outra atividade, desenvolvemos a atividade “Jogo da Memória”. Através de imagens de paisagens reais, os alunos descreviam os elementos geográficos presentes e das outras imagens qual possuía as mesmas descrições. Apesar de a atividade ter sido interessante, os poucos alunos presentes não se mostraram muito interessados. As últimas oficinas de Geografia foram utilizadas para a confecção de um mural sobre “O que é a

Geografia”, na visão dos alunos. Nesse mural feito pelos próprios alunos, foram inseridas as atividades realizadas ao longo do primeiro módulo. Todos participaram ativamente e fizeram um belo mural que foi apresentado aos alunos das outras disciplinas no encerramento do primeiro módulo do PIBID na escola Professor Aníbal de Freitas. O segundo módulo do PIBID houve a junção das áreas, a disciplina de Geografia se uniu com a Matemática, assim como os alunos que estavam participando dessas disciplinas, somando um total de quinze alunos. Antes de iniciar as atividades da Geografia com a Matemática, houve uma reunião entre os bolsistas das duas disciplinas para planejar as atividades que seriam realizadas. Os bolsistas definiram um tema do qual seria desenvolvida todas as atividades integrando as duas disciplinas. No primeiro dia de atividade foi sintetizada a forma em que as duas disciplinas seriam integradas, além da apresentação do tema. O tema definido pelos bolsistas foi a “Urbanização do Município de Campinas”. Para essa atividade os bolsistas da Geografia levaram um pequeno trecho de um texto histórico relatando como foi essa urbanização. A partir da socialização do texto, foi utilizado um mapa político com todas as informações que permite a sua leitura, o mapa abrangia a área urbana da cidade de Campinas. Através desse mapa os alunos pontuaram o local da escola Professor Aníbal de Freitas e cada um localizou sua casa. No segundo dia de atividade os bolsistas da Matemática, junto com os da Geografia introduziram o conhecimento sobre escalas geográficas. Grande parte dos alunos não tinha o conhecimento a respeito desse assunto. Para facilitar as explicações e o processo de aprendizagem dos alunos, os bolsistas de Matemática elaboraram uma espécie de apostila com explicações sobre escalas geográficas e como transformar as unidades de metragem. Através desse conhecimento os alunos mediram no mapa político de Campinas, a distância da casa de cada um até a escola Professor Aníbal de Freitas. Com essa informação e o conhecimento apreendido sobre transformações de unidades, a maioria dos alunos conseguiram concluir a atividade, que consistia na obtenção da medida em metros (em linha reta) dessa distância. Aqueles que apresentaram dificuldades foi dada uma atenção especial e um maior cuidado na discussão do conteúdo, com isso foi possível fazer com que eles conseguissem compreender e concluir a realização da atividade.

Na realização da terceira aula trabalhamos o conceito de toponímia no território de Campinas. Através desse conceito os alunos conseguiram ter a percepção do apego ao lugar em que eles vivem. A atividade posterior trabalhou as relações matemáticas especiais entre dois objetos, para isso a disciplina da Matemática utilizou função de primeiro e segundo grau. A

maior parte dos alunos apresentaram dificuldades em entender e realizar os exercícios, isso resultou no prolongamento dessa atividade. Ao final desse módulo retomamos os conceitos geográficos apreendidos e os alunos socializaram como a Matemática está inserida nesses conceitos. Com isso finalizamos as atividades interdisciplinares entre a Geografia e a Matemática.

Considerações Finais

Levando em consideração o processo de formação de docentes e que o programa PIBID é uma iniciação, a oportunidade é enriquecedora por causa da liberdade que se tem para fazer as atividades e experimentar os aspectos positivos e negativos. Além deste fato, as portas abertas para o contato com diversas escolas públicas de forma organizada e planejada sem as responsabilidades de um docente (efetivo ou não) passam a ser um feito raro e privilegiado, pois a percepção de um lugar soma-se ao conteúdo discutido na universidade e leva o aluno a um amadurecimento científico.

No caso específico é importante ressaltar a qualidade da escola estadual Professor Aníbal de Freitas. A infraestrutura do colégio, o respeito e seriedade dos alunos e o ótimo acolhimento do projeto por parte dos docentes e diretoria propiciaram experiências muito enriquecedoras, realizando as atividades com planejamento, permitindo que os pibidianos percebessem que, para um ensino de qualidade, muitos fatores e agentes precisam atuar em consonância e com objetivos convergentes.

Referências Bibliográficas

CAPES. Pibid - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em: 05 Maio 2013.

PUC-CAMPINAS. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência. Campinas, 2011. Disponível em: <<http://www.puc-campinas.edu.br/websist/portal/pibid>> Acesso em: 12 Maio 2013.

O PAPEL DO ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA

Lucas Ferraz Frauches Carvalho⁶⁷

Lucasferraz193@hotmail.com

Resumo. O presente artigo visa conhecer a construção da identidade do Professor de Geografia, partindo da perspectiva do estágio e de sua importância como um formador de Professores. Sua realidade diversa, creditada ao cotidiano escolar, pode acarretar em um grande “divisor de águas” no processo pedagógico se considerado a prática teoricamente orientada na maneira como se observa aquela realidade. Além da assunção de uma identidade de professor ou de um não-professor, relativizando a partir da percepção e expectativa que o licenciando apreende neste andamento e dinâmica da escola, atribuindo uma relação de Professores, alunos, conceitos, currículos e práticas pedagógicas.

Palavras- Chave: Estágio Supervisionado; Formação do Professor; Epistemologia da Geografia.

Abstract. The present paper aims to know the construction of the Geograph’s professor identity, beginning from the perspective of the training supervised and its importance as Professor’s former. Its diverse reality, credited to the scholar daily, can be a large turning point in the pedagogical process seeing the practice theoretically oriented in the way that reality is observed. Besides the assumption of the professor or a non-professor identity, relativizing from the perception and the expectation which the licensed apprehends in this going and dynamics of the school, assigning a Professor, students, concepts, curriculum and practice relation.

Introdução

O artigo dialoga a experiência acarretada no período de estágio em duas escolas, com os textos referentes ao ensino da Geografia, as práticas dos professores e a Identidade do Professor de Geografia. Parte-se do pressuposto de que o Professor não possui uma função de um mero transmissor de conhecimento, cuja ação estaria centrado toda no mesmo, mas que o aluno possui um verdadeiro papel ativo no processo de aprendizado (STRAFORINI, 2008), diferentemente de como acontece ou acontecia nas escolas tradicionais.

⁶⁷ Mestrando em Geografia da UNICAMP

Dado a esta afirmação, este relatório não tem como característica apenas relatar os momentos vivenciados por mim, mas possui também o objetivo de levantar questões e até críticas, considerando, é claro, todo o contexto escolar e suas mais diversas complexidades inerentes nessa realidade. Vivenciar este momento de práxis, ou seja, não só de prática, mas de uma prática teoricamente orientada é fundamental para a nossa formação (formação do professor), compreendendo que as atividades dentro do contexto de sala de aula possibilita outro olhar para a teoria do ensino da geografia. Possuir uma análise crítica e não preconceituosa define o olhar que teremos como futuros professores, nessa perspectiva é possível aderir como palavra chave desse relatório, que configurou o momento de prática pedagógica, a –reflexão–, palavra esta que dinamiza as ações junto as possibilidades de ações que podem vir a permear a sala de aula.

Compreender as ações dos professores que acompanhamos, seu contexto dentro de sala de aula, o porquê dos mesmos terem tais atitudes, é a iniciativa a priori para depois se colocar em cada situação como professor e possibilitar as ações que serão praticadas naquele cotidiano caso nós fossemos professores. Acompanhando, nesse sentido, o conteúdo dos professores, obviamente, esse que nos leva a aprender muito de como tratar conteúdos geográficos da melhor maneira possível, mas observando, principalmente, toda a escola, que vai muito além de conteúdos e que nos leva a problematizar as ações do seu cotidiano, observação esta que define como um grande diferencial para se tornar um professor crítico e pronto para lida com situações diferenciadas. Calderón, (2009, p. 25) afirma que “La escuela es, sin duda, um lugar de ‘re-creaciones y de permanentes significaciones que, para una sociedade que se re-ordena simbolicamente como la nuestra, resulta un campo de intereses em permanente observacion.”. Para De Moura (1996, p. 31) “Questionar a educação tem sido questionar a escola e, portanto, as ações que têm por objetivo a unidade formadora do aluno: as atividades de ensino”, dado a estas importantes caracterizações da escola pode-se sistematizar as atividades de ensino e a maneira como irei relata-las, começando pelo Colégio A onde iniciei o meu estágio e partindo em seguida para o Colégio B , onde tive uma ótima experiência por cerca de 3 meses.

Aula Expositiva, longe de preconceitos.

Comecei no Colégio A em março de 2011, a princípio observando as aulas do Prof. A, sendo das séries de 7º e 8º ano, um pouco depois assisti cerca de duas aulas do 6º ano

pertencentes à Prof^a. B. Minha trajetória pelo Colégio A foi toda pelo fundamental, mesmo não obtendo uma variedade de séries para observação, a experiência que vivenciei no fundamental foi muito interessante, pois me possibilitou um olhar diferente para turmas de alunos mais novos. Embora escute alguns relatos de professores do município dizendo que alunos do fundamental são extremamente complicados para desenvolver atividades desejadas, pois se trata de alunos muito agitados e não conseguem prestar a atenção nas aulas, no caso do Colégio A essa característica é menos predominante, pois mesmo sendo alunos agitados, principalmente por se tratar da idade, esses estudantes tinham ótima participação dentro de sala de aula. É claro que se trata de alunos pré-selecionados por provas e com acompanhamento da família, obtendo uma maior oportunidade para estudar, mas a instituição e principalmente os professores também merecem seus créditos pela maneira como se comportam e estimulam os alunos.

Contudo o contato maior que tive com Professores, foi por meio do Professor A, nesse sentido pude perceber que as aulas pareciam tradicionais, a princípio, a maneira como a aula era regida me incomodava um pouco, pois pensava que por se tratar do Ensino Fundamental a aula deveria ser mais dinâmica e dialógica, no entanto o que pude perceber com o tempo de estágio, foi que mesmo sendo expositiva a aula correspondia por uma dinâmica bastante diferenciada de uma aula tradicional. A aula expositiva ministrada pelo Prof. A, por muitas vezes, não precisava de levantar questões para os alunos, pois os mesmos já participavam e perguntavam, interrompendo a própria argumentação do Professor. Desta maneira, mesmo sendo uma aula expositiva e que parecia ser centrada no Professor, não era isso que acontecia, pois não se tratava de uma transmissão, mas sim de uma explicação com grandes momentos de diálogos e questões. Lopes (2007, p. 43) denomina esse tipo de aula como expositiva dialógica:

Na aula expositiva dialógica o professor toma como ponto de partida a experiência dos alunos relacionada com o assunto em estudo. Os conhecimentos apresentados pelo professor são questionados e redescobertos pelos alunos a partir do confronto com a realidade conhecida. Ao contrário do que ocorre na aula expositiva tradicional, a aula expositiva dialógica valoriza a vivência dos alunos, seu conhecimento concreto, e busca relacionar esses conhecimentos prévios com o assunto a ser estudado.

Ainda assim, a aula expositiva fornece diversas vantagens, umas delas é o tempo, um dos grandes problemas enfrentados pelos Professores que pensam em trabalhar um conteúdo dos mais diversos dentro de sala de aula. Com a aula expositiva, no entanto, como explicita

Lopes (2007 p. 41) “A economia do tempo, por exemplo, é bastante ressaltada. Isso significa que determinado assunto poderá ser sintetizado de tal forma por uma exposição que, previsto para ser estudado em quatro horas, por exemplo, poderá ser apresentado em apenas uma hora.”.

Principalmente devido a este fator, é que os professores passaram a manter esta técnica mais tradicional, pois pensar uma atividade diferenciada acarreta tempo e organização, e tendo a possibilidade, ainda, de não possuir sucesso como numa aula expositiva mais tradicional. Nesse sentido, tanto o Prof. A no Colégio A, como do Prof. C no Colégio B quando pretendiam fazer uma aula diferenciada a programavam de maneira a possuir um máximo de organização e eficiência.

Quando me coloco no lugar desses Professores, me imagino, talvez, problematizando mais e tentando dialogar mais as aulas, contudo o que percebi com esse estágio é que tudo isso trata da característica que cada Professor vai obter e da sua metodologia ou mesmo de uma técnica que utilizará pra obter os objetivos necessários dentro de sala de aula. Considerando também o contexto de cada escola, o tempo necessário para apresentar os conteúdos, por isso todas essas questões dificultam bastante propiciar algo diferente da exposição. Nessa perspectiva, não se trata de um método cartesiano, ou de acharmos que a educação é uma fórmula matemática, em que um Professor bom, mais uma técnica boa, irão formar um ótimo aluno. Trata-se de refletirmos e questionarmos todo o processo de aprendizagem, compreendendo que é um processo muito mais complexo do que esse pensamento simplista e que aulas expositivas, não necessariamente, são desprovidas de qualidade e de criticidade, pois como afirma Lopes (2007, p. 45) “Na aula dialógica, embora permaneça como o sujeito que domina o saber, o professor dá ao conteúdo um caráter democrático uma vez que a forma de apresentar o saber é compartilhada com os alunos”.

Outra questão a ser compartilhada é a autonomia que o Professor A possuía para manipulação dos livros didáticos, levando em consideração que o Professor organizava um livro feito por ele mesmo e que revezava seu uso junto ao livro utilizado pelos outros professores, facilitando a elaboração da sua aula conforme o programado por ele. Essa autonomia é fundamental para que se tenha um professor crítico, não apenas um mero transmissor de conhecimento, mas como afirma Freire (2009, p. 47):

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho- a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Definir a diferença entre ensinar e transferir conhecimento determina, também, a causa dentro do contexto que o Professor dispõe para elaborar seu trabalho em sala de aula. Se o mesmo não possui condições de liberdade para efetivar seus projetos, o que pode acontecer é padronizar um tipo de Professor que produz como Máquina, essa mentalidade só dificulta a criticidade que o Professor deve possuir. Quando olho para os dois estágios, vejo que mesmo em meio a muitos problemas, os professores possuíam liberdade e autonomia para elaborar seus projetos, o livro didático se demonstrava como um grande avanço nesse quesito, pois manipular o conteúdo é um papel de extrema reflexão que apenas professores em formação sempre contínua podem fazer.

Observar a turma de maneira a entender suas características únicas é o que leva a produzir de maneira diferenciada, entendendo suas particularidades, tão importantes para assim produzir um livro didático. É claro que o Professor A não o produzia de maneira diferenciada para cada turma, mas de ano em ano refletir este conteúdo é de extrema importância para compreender as diferenças e relevância de conteúdo para cada geração. Partindo do ponto de que a geografia visa apreender o espaço e que o espaço está em constante transformação, e que a maneira como o percebemos e o reorganizamos também estão em constante mudança. Estar sempre produzindo conteúdos diferenciados, ou melhor, de maneira diferenciada é o que nos transforma como Professores e nos leva a refletir sempre sobre o cotidiano nos colocando numa posição de formação contínua e na busca por um conhecimento que nunca se finaliza. Para Straforini (2008, p. 51):

Não podemos mais negar a realidade ao aluno. 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 com algo parado, estático, mas sim em constante movimento.

Diante dessa análise, é possível ver a importância da construção de conceitos a priori, mesmo que o conteúdo possa estar em constante transformação, para compreender a realidade e suas mudanças, aproximando desta maneira de um entendimento da geografia não de maneira

fragmentada, nem a definindo apenas como um entendimento do cotidiano do aluno, mas priorizando como relevante a compreensão de conceitos geográficos, de forma a entender a totalidade de mundo a partir do espaço-vivido.

Construindo Conceitos

Colocar como exemplo a experiência que tive com o Professor C no Colégio B, possibilita a resposta de algumas perguntas e o levantamento de outras questões, que colocam como centro de entendimento as questões do por que de ensinar a geografia na escola? ou pra que serve a geografia? Obviamente que eu não tenho todas as respostas para essas perguntas, entendo até, que não possuí uma só resposta para essas perguntas, entretanto entender a sua importância é partir de lógicas que realmente configurem o quadro necessário para sua compreensão.

Por ter estagiado por curto tempo no Colégio B, não relatei tanta diversidade de conteúdos, contudo acredito que um conteúdo foi o necessário para mudar muito do meu olhar para geografia e entender a importância do mesmo na vida dos alunos e a importância de ter acesso a ele. A evolução Urbana do Rio de Janeiro foi um conteúdo ensinado pelo Professor C, que me fez entender que a geografia por mais complexa que seja, pode ser entendida de maneira simples, mas principalmente foi um “divisor de águas” sobre o papel que os Professores das escolas possuem para formar os futuros professores.

Primeiramente relatando a importância do conteúdo da evolução Urbana do Rio de Janeiro, é possível perceber que, infelizmente, por causa da política do ENEM, esse conteúdo está cada vez mais sendo descartado do currículo da geografia no Ensino Médio, principalmente. A perda desse conteúdo no currículo é uma perda da própria Geografia Escolar, quando assisti as aulas do Prof. C pude ver a importância que o mesmo dava pra esse conteúdo e que ele tinha muitas razões para considerar esse conteúdo de grande importância. Entender o espaço no qual está inserido, sua evolução (não de maneira linear) e sua origem, é compreender não apenas uma categoria do lugar, mas entender uma totalidade complexa e descontínua do espaço em transformação, para que novas questões possam ser levantadas, na medida em que o olhar sobre o “objeto” de estudo, ou seja, a sua cidade, seja modificado na posição pelo qual se observa, metaforicamente falando, pois como enfatiza Hasbaert (2011, p. 116):

Ao tratarmos o espaço geográfico a partir de nossos conceitos fundamentais, destacamos – ou melhor, focalizamos, no sentido de jogar nosso 'foco' - algumas de suas propriedades e/ou dimensões, nunca esquecendo que o que define nosso 'foco', o privilegiamento de uma destas dimensões, são as questões ou problemáticas que queremos enfrentar. Assim, quando enfatizamos ou focalizamos, sobretudo questões ligadas às relações de poder que compõem esse espaço, estaremos de alguma forma nos referindo ao espaço enquanto 'território'. Já quando colocamos nosso foco sobre a ótica espacial das relações sociais que envolvem questões de caráter mais simbólico, cultural, estaremos trabalhando com conceitos com 'paisagem' – que, nitidamente, hoje, prioriza o campo das 'representações' – ou como 'lugar' – que, apesar da sua maior aptidão na geografia anglo-saxônica, onde chega a se confundir com outros conceitos, como o território -acaba sempre respondendo questões que se manifestam em torno do processos de construção identitária. Sem dúvida, finalmente, se destacamos questões de ordem 'ecológica' ou mais estritamente ligadas às relações sociedade-natureza, o conceito de ambiente ou de meio ambiente é aquele que terá uma posição preponderante.

Por meio do conteúdo de evolução Urbana do Rio de Janeiro, é possível conhecer sua cidade compreendendo essas categorias, tentando ao máximo fugir de um olhar opaco, cujo brilho somos incapazes de descobrir a partir de uma visão viciada em opacidade, pois o mundo não é dividido em categorias, essas categorias são as definições que fazemos do mundo para melhor compreendê-lo. Nessa perspectiva, por meio desse novo olhar sobre a cidade é que se descobrem as relações que existem na mesma, que muitas vezes estão distante daquilo que estamos vendo. Relação essa que é mediada pelo professor, como experienciada por mim no colégio B.

Para Cavalcanti (2011, p. 9) “entende-se que a articulação entre a Universidade e escola na problematização e na construção de saberes sobre a Geografia escolar é uma das formas adequadas para se conseguir a construção de conhecimentos geográficos pelos alunos do curso que tenha significado para sua profissão.”. O que nos leva a pensar aonde acontece essa articulação, claramente o lugar que ocupa essa determinada função de articulação da Geografia escolar com a geografia acadêmica, e que tem também como objetivo formar professores, é a escola, espaço que recebe os futuros professores, sendo ainda mais específico, são os professores que serão observados pelos estagiários. Nesse sentido, leva-se em conta a importância que os professores das escolas possuem para formar os licenciandos, ou ainda, construir com esses licenciandos uma identidade de professor.

Vejo que por meio, não só das observações em aulas, mas em todo o contexto, uma identidade de professor em mim foi forjada, e continua em construção, contudo o que me preocupa especificamente, é a importância, que o professor de Geografia das escolas que recebem estagiários, possui e muitas vezes não conseguem ter a exata dimensão do papel que estão cumprindo. Tanto com o prof. C, como com o Prof. A vi esse entendimento, dado a essa motivação gerada pelos mesmos, pude ver que a profissão de professor possui seus problemas como já é sapiência da maior parte da população, mas que possui também seus momentos únicos e que motivam grandes professores como esses relatados por mim aqui.

Referências Bibliográficas

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Para uma análise das Representações sobre as técnicas de ensino.** in: Técnicas de Ensino Por que não ? (2007) Campinas.

CALDERÓN, Fabián Gonzáles. **Geografia del espacio escolar: Desplazamientos, acomodaciones y Búsquedas desde la experiência del lugar.** In: La espessura del Lugar. Reflexiones sobre el espacio em el mundo educativo. (2009)

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos.** (1998). Campinas. Papirus editora.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **O Lugar como Espacialidade na Formação do Professor de Geografia: breves considerações sobre práticas curriculares.** Revista Brasileira de Educação em Geografia. (2011)

DE MOURA, Manoel Oriosvaldo. **A atividade de Ensino como Unidade Formadora.** (1996) UNESP – Rio Claro

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia, Saberes Necessários à prática Educativa.** (2011). Paz e Terra.

HASBAERT, Rogério. **Espaço como Categoria e sua Constelação de Conceitos: Uma abordagem didática** in: O ensino da Geografia e suas Composições Curriculares. (2011)

LOPES, Antonia Osima. **Aula expositiva: Superando o tradicional** in: Técnicas de Ensino Por que não ?(2007) Campinas

STRAFORINI, Rafael. **Ensinar Geografia. O desafio da totalidade- mundo nas séries iniciais.** São Paulo. 2008.

UMA PRÁTICA DE ENSINO, DUAS ESCOLAS: A NARRATIVA DE UMA EXPERIÊNCIA “POUCO CONVENCIONAL” EM DUAS ESCOLAS DO RIO DE JANEIRO

Gabriel Brasil de Carvalho Pedro⁶⁸
gabrielpedro@ige.unicamp.br

Resumo: O presente trabalho tem como seu principal objetivo explicitar, de uma forma coerente, as experiências vividas por mim durante a duração do meu Estágio Supervisionado ao longo de dois anos, entre 2009 e 2010, e como estas experiências influenciaram a minha formação enquanto profissional docente. No decorrer desta prática de ensino, foram encontradas uma série de dificuldades e problemas pessoais e acadêmicos que prejudicaram seu desenvolvimento, porém tais imprevistos viabilizaram a construção de uma experiência mais rica, múltipla e complexa, aqui explorada.

Palavras-chave: prática de ensino, narrativas pessoais, multiplicidade

1. Introdução

A explicitação aqui neste trabalho proposta estará pautada em observações feitas pelo autor a partir de suas experiências vividas durante a prática, e registradas em narrativas pessoais. Para Cunha (1997), as narrativas pessoais (escritas) representam uma grande potencialidade na construção das práticas pedagógicas dos professores, porque:

Quando uma pessoa relata os fatos vividos por ela mesma, percebe-se que reconstrói a trajetória percorrida dando-lhe novos significados. Assim, a narrativa não é a verdade literal dos fatos mas, antes, é a representação que deles faz o sujeito e, dessa forma, pode ser transformadora da própria realidade. (Cunha, 1997).

O meu Estágio Supervisionado teve a duração de mais ou menos dois anos, se estendendo assim por aproximadamente um ano além do período tradicional para a conclusão deste processo, e ocorreu em não apenas um, mas em dois colégios da rede pública de ensino, o Colégio de Aplicação da UFRJ e o Colégio Estadual Visconde de Cairú. No decorrer da minha prática de ensino, tive que lidar com uma série de dificuldades e problemas pessoais e acadêmicos, que me impossibilitaram de concluí-la dentro do prazo e do modelo propostos pela universidade. Entretanto, enxerguei nestes imprevistos – que muitos

⁶⁸ Mestrando em Geografia da Unicamp

denominariam de ‘revés’ – como uma possibilidade de construir uma experiência pessoal muito mais rica, múltipla e complexa no que tange à minha formação enquanto profissional docente.

O trabalho aqui apresentado irá obedecer ao seguinte modelo: primeiramente, será apresentado um breve histórico de cada colégio; em segundo lugar, será travada uma discussão teórica, procurando travar um diálogo entre as teorias em educação e a concretude do cotidiano escolar percebida por mim em cada um dos colégios. Como frequentei dois colégios diferentes durante este período, falarei primeiro sobre o Colégio de Aplicação da UFRJ, para em seguida falar do Colégio Estadual Visconde de Cairú, pois foi nesta ordem cronológica em que se deu a minha prática. Após discorrer brevemente sobre cada um dos colégios, traçarei finalmente as minhas considerações pessoais a respeito do meu período em Estágio Supervisionado.

2. A minha prática no Colégio de Aplicação da UFRJ

Em 12 de março de 1946, através do Decreto-Lei federal n. 9053, estabeleceu-se a obrigatoriedade de todas as Faculdades de Filosofia manterem ginásios de aplicação, destinados à prática docente dos alunos dos cursos de Didática. A partir da implementação desta lei, foi criado em 1948 o Colégio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Ao longo dos seus sessenta e três anos de existência, o CAP-UFRJ se destacou como uma instituição de referência dentro do âmbito do ensino, “comprometida com a formação de cidadãos críticos, capazes de assumir seu papel na sociedade em que estão inseridos” (<http://www.cap.ufrj.br>) e como espaço privilegiado para a formação dos alunos dos cursos de licenciatura.

Durante a ditadura militar, o grêmio estudantil do colégio, juntamente ao seu corpo docente, assumiu uma forte postura contra-hegemônica durante toda a década de 60, frente a um governo reacionário instituído para modernizar o capitalismo brasileiro de forma conservadora (Mafra, 2007); ao final do ano de 1968, o endurecimento da repressão política por parte do governo militar levou ao encerramento precoce desta tendência contra-hegemônica no colégio, pelo menos em sua forma explícita. Característica relevante em si, a maneira como os professores e alunos capianos se posicionaram durante os anos iniciais da ditadura militar nos revela também muito a respeito do grau de envolvimento político deste corpo docente, e como o ensino promovido por este juntamente com a cultura escolar desenvolvida no CAP-UFRJ levaram o seu corpo discente a construir uma visão crítica do mundo em que vivem.

Como foi citado acima, o CAP-UFRJ foi um colégio inicialmente criado para servir como espaço preferencial aonde os estudantes de licenciatura da UFRJ poderiam exercer os seus estágios

supervisionados em educação. Um espaço criado especificamente para atender essa necessidade é de grande valia para qualquer curso de licenciatura, mas propicia também uma grande potencialidade para o colégio em si: o alusivo diálogo entre escola e universidade finalmente é estabelecido no espaço dos colégios de aplicação, aonde a presença de estagiários de licenciatura – e a entrada de novos estagiários todos os anos – das mais diversas áreas possibilita a entrada constante e freqüente dos conhecimentos científicos mais recentes no âmbito escolar, assim como novas práticas oriundas da Faculdade de Educação. Esta potencialidade não passou despercebida no CAp-UFRJ, que adotou como identidade própria ao colégio a “defesa dos princípios de autonomia pedagógica e da permanente experimentação de metodologias e estratégias de ensino” (<http://www.cap.ufrj.br>).

Primeiramente, o grau de envolvimento encorajado – e até por vezes exigido – pelos professores capianos que os estagiários tenham em suas práticas é exemplar. Reuniões periódicas freqüentes acontecem para melhor orientar os estagiários, os professores indagam dos seus estagiários várias vezes se eles têm alguma idéia a respeito de como proceder com o conteúdo e com o planejamento de atividades, não é raro que os estagiários sejam chamados a participar das aulas, ora pelos professores, ora pelos alunos, etc. Estas características demonstram o foco que o colégio mantém em um de seus propósitos iniciais, que é o de servir como espaço privilegiado para a formação de alunos de licenciatura da UFRJ, que se manifesta no seu cotidiano escolar, e orienta a sua construção/re-construção todos os dias.

Em segundo lugar, aquilo que mais salta aos olhos é a especificidade dos alunos capianos: em sua maioria, são alunos envolvidos com as aulas e com os professores, “estranhamente” interessados no conteúdo e que – pelo menos no ensino referente à Geografia – são instigados por seus professores a utilizar textos científicos em sala de aula. Um corpo estudantil como este é, ao meu ver, bastante atípico, na medida em o esperado pelo senso comum da presente realidade escolar é exatamente o oposto, com alunos desinteressados e aulas pouco inspiradas ministradas por professores mal remunerados. Tal dinâmica em sala de aula, no caso do CAp-UFRJ, pode ser explicada por conta da forte relação entre colégio e universidade, no papel ativo do corpo docente de se manter atualizado, tanto em relação a conteúdos quanto em relação a práticas pedagógicas, mas principalmente na maneira como o colégio construiu ao longo do tempo sua própria identidade: o corpo discente, não mais forçosamente empurrado “ladeira a cima” por seus professores, se interessa em seu dia-a-dia pelas questões do colégio e pelo conteúdo por este apresentado.

É importante ressaltar que a maneira como eu via o ensino público mudou drasticamente após o meu ano de estágio no CAp-UFRJ. Percebi que os meus pré-conceitos acerca de uma série de questões

eram equivocados, como a imagem que eu tinha tanto dos professores quanto dos alunos da instituição; cheguei à beira da Lagoa com uma certa expectativa, negativa, que foi violentamente revertida. Mas, como disse acima, a situação do CAP-UFRJ me pareceu atípica ao longo da minha prática por apenas um motivo, por ser de fato bastante atípica dentro do contexto dos colégios públicos cariocas, destoante em diversos aspectos das tantas outras instituições pertencentes a esse grupo. É necessário levar em conta tal fato ao refletirmos sobre, e ao construirmos a nossa prática, para que evitemos fazer generalizações equivocadas a partir de uma experiência, muito positiva sim, mas singular ao extremo. O meu estágio no Colégio Estadual Visconde de Cairú que se iniciou no ano seguinte possibilitou que eu percebesse quão distante a realidade do CAP-UFRJ é da do resto dos colégios públicos do Rio de Janeiro, e como os desafios que se apresentam aos seus professores são igualmente díspares.

3. A minha prática no Colégio Estadual Visconde de Cairú

Em 12 de setembro de 1918, o Conselho Municipal do antigo Distrito Federal tornava oficial e estatal uma Escola Primária que funcionava na Rua Dias da Cruz, desde 1908. Por esse ato, o prefeito ficou autorizado a transformar a Visconde de Cairú em escola profissional, masculina. Tempos depois, a escola passou a funcionar na atual Rua Felipe Cavalcanti. Os cursos profissionalizantes permaneceram até 1954, mantendo-se, a partir de então, apenas o curso ginásial.

Em 1958, foi construído o conjunto de prédios em que funciona, atualmente, o colégio. Inauguradas as novas instalações, na Rua Soares 95, Méier, estabeleceu-se, nas antigas dependências do Visconde de Cairú, a Escola Primária Benevenuta Ribeiro. Em dezembro de 1958, por ato da Secretaria de Educação, homologado pelo Ministro da Educação e Cultura, o Ginásio Municipal Visconde de Cairú foi transformado em Colégio Municipal Visconde de Cairú. Após a criação do Estado da Guanabara, recebeu a atual denominação de Colégio Estadual Visconde de Cairú.

O meu estágio no Colégio Estadual Visconde de Cairú teve início no ano de 2010, durante o qual me ficou imediatamente claro o contraste entre o Colégio de Aplicação da UFRJ e a instituição aonde me encontrava. Longe de ser o colégio ideal, o CAP-UFRJ tem os seus problemas estruturais, falta de verbas como em qualquer outro colégio, dificuldades entre pais e mestres, etc. Entretanto, o Colégio Estadual Visconde de Cairú pareceu, em um primeiro olhar, sofrer de todos esses problemas de forma mais agravada: desentendimentos frequentes entre alunos; um colégio com uma excelente estrutura que, todavia, se encontrava bastante degradada; professores que se sentiam pouco apreciados; dentre outros problemas que poderiam ser enumerados.

Em uma primeira estância, senti-me finalmente adentrando na situação que meu pré-conceito me levou a esperar do CAP-UFRJ. Achei que finalmente estava sendo exposta a mim a realidade da educação pública carioca. Foi apenas após algumas semanas que comecei a ver as coisas através de uma luz diferente. O Colégio Estadual Visconde de Cairú tem seus problemas, é verdade, assim como também o é para qualquer colégio da rede pública (e privada também) no Brasil, mas muito mais interessante do que enumerá-los é entender de que maneira o seu cotidiano escolar foi construído, tanto pelos professores quanto pelos alunos, apesar de – e porque não, por conta de? – seus problemas.

A atenção dada pelos professores ao acompanhamento do estágio supervisionado dos licenciandos não é assim tão grande, mas o Visconde de Cairú não tinha a função de servir como espaço privilegiado para a formação de alunos de licenciatura da UFRJ desde sua concepção, por isso é compreensível que este aspecto do colégio não esteja tão arraigado em suas práticas, em seu cotidiano e em sua identidade quanto o está ao CAP-UFRJ. Entretanto, atualmente o Visconde de Cairú possui sim essa função, incorporando-a sem muito esforço aos outros aspectos do seu dia-a-dia. Isto é percebido pela maneira como os alunos e professores tendem a envolver bastante os estagiários com o desenrolar das aulas, por exemplo, e também como a ausência de um rigor “protocolar” nas conversas durante as reuniões de orientação, ou até mesmo na sala dos professores, permite que sejam identificadas de uma maneira mais transparente as dificuldades com que os professores tem que lidar todos os dias naquele espaço; aqui reside, em minha opinião, uma área de grande potencial para o aprendizado, e que por sua vez contribuiu grandemente para a construção de minha prática docente.

Quando se convive com professores da rede pública de ensino, ao menos no Rio de Janeiro, não é raro ouvir reclamações dos professores que se sentem pouco apreciados pela sociedade, por serem mal-pagos e por possuírem uma profissão pouco privilegiada no país, ao mesmo tempo em que são obrigados a assumir cada vez mais novos encargos, de ensinar não apenas os seus conteúdos, mas também respeito ao meio ambiente, sexualidade, civilidade, multiculturalismo, educação, etc. Esta reclamação, não raro, encontra eco com os alunos da rede pública de ensino, que se sentem inferiores por estudarem em um colégio de estrutura sucateada por não terem acesso aos colégios da rede privada. Estas reclamações também aconteciam, e acontecem ainda no Visconde de Cairú, ora de maneira explícita, ora de forma velada no discurso de uns e outros, ao dizerem “moleque burro/professor ruim, tinha mais é que estar em escola pública mesmo!”, revelando a impressão por vezes negativa que as pessoas podem ter daquele espaço, apesar de também a ele pertencer.

A percepção de uma realidade como esta é muito preocupante, e é um quadro que precisa ser revertido, para recuperar a auto-estima das pessoas que se encontram presentes no cotidiano escolar do Visconde de Cairú, e para assim melhor envolvê-las no processo de ensino/aprendizagem que este propicia. Mesmo assim, esta realidade problemática não deixa de apresentar uma potencialidade, para professores de qualquer disciplina, mas especialmente para professores de Geografia: a sociedade de consumo, a desvalorização do profissional da educação, a dicotomia entre instituições de ensino públicas e privadas em uma sociedade desigual como a brasileira, a imagem negativa que o “público” possui hoje no país, a baixa auto-estima das pessoas que precisam se utilizar o que é “público”, todas estas são questões que podem ser problematizadas em sala de aula, e de uma maneira bastante contundente pela Geografia. Não digo apenas como uma forma de dinamizar os conteúdos tidos como entediantes pelos alunos – mas isso também! – só que principalmente como forma de levar tanto professores quanto alunos a refletirem sobre a sua realidade, para assim melhor entendê-la, o que é o primeiro passo para transformá-la!

4. Considerações finais

O meu Estágio Supervisionado nestes dois colégios não foi o que a maioria chamaria de “ideal”. Levei mais tempo do que deveria, e acho que por isso perdi algumas oportunidades de trabalhar mais intensamente com esse ou aquele professor. Acredito, entretanto, que a minha perspectiva a respeito do magistério se tornou mais ampla do que se tornaria se eu tivesse trabalhado em apenas uma instituição. As diferentes experiências que vivenciei tanto no CAp-UFRJ quanto no Visconde de Cairú me muniram com ferramentas de reflexão não apenas para o exercício da minha profissão, mas também para refletir acerca do âmbito escolar brasileiro, como um todo.

No Colégio de Aplicação da UFRJ, presenciei maneiras viáveis de co-existência dos conhecimentos científicos e escolares no mesmo espaço, e como um pode enriquecer ao outro, sem a necessidade de estabelecer hierarquias de importância. Levei comigo a importância da experimentação, tão presente nas aulas dos professores de Geografia e nas regências dos meus colegas, e a maneira como esta apresenta novas formas de trabalhar velhos conteúdos, manter os alunos interessados e constantemente renovar a minha prática docente, que tende sempre a enferrujar com a rotina.

Por outro lado, no Colégio Estadual Visconde de Cairú, eu presenciei como a compreensão das diferentes maneiras como o cotidiano escolar se estruturam e se desenvolvem apresentam tanto potencial para a formação dos profissionais em educação. Levei comigo o entendimento de que uma prática docente baseada na rotina leva ao fim do pensamento crítico, tanto do professor quanto dos seus alunos, e que uma

prática docente reflexiva leva sempre à melhores resultados. Finalmente, eu percebi como os problemas com os quais os participantes do espaço escolar lidam todos os dias, mesmo aqueles problemas que acontecem fora dos muros da escola, acabam por se manifestar de uma forma ou de outra no cotidiano escolar, nas relações sociais neste presente e na maneira como seus participantes vêem o mundo e a si mesmos. É preciso, portanto, levar esta característica em conta ao tentarmos promover a reflexão acerca de problemas sociais em sala de aula.

Bibliografia

CUNHA, Maria Isabel da. CONTA-ME AGORA!: As Narrativas como Alternativas Pedagógicas na Pesquisa e no Ensino. **Rev. Fac. Educ.**, São Paulo, v. 23, n. 1-2, jan. 1997 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-25551997000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 30 out. 2011.

MAFRA, Patrícia Henriques. UMA RUPTURA COM A LÓGICA REPRODUTIVISTA: O caso do colégio de aplicação da UFRJ à luz das contribuições de Gramsci e Althusser. **5º Colóquio Internacional Marx-Engels**, Unicamp, Campinas – SP, 2007. Disponível em <http://www.unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao1/Patricia_Mafra.pdf>. Acesso em 11 dez. 2011.

Sítio oficial do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Disponível em <<http://www.cap.ufrj.br>>. Acesso em 11 dez. 2011.



3º Encontro Regional de Ensino de Geografia

Práticas Educativas em Ensino de Geografia:
(re)criando os documentos curriculares

Eixo 6: Identidade, cultura e ensino de Geografia

“HISTÓRIAS DE QUEM FEZ A HISTÓRIA E USOU O ESPAÇO DA ANNA CALVO”

Rogério Luís de Oliveira Pires⁶⁹
rogerio.seduc@jaguariuna.sp.gov.br

Resumo: Este trabalho tem como propósito apresentar o projeto em andamento de resgate e valorização da memória da E. E. “Profª. Anna Calvo de Godoy”, em Jaguariúna – SP, e algumas possíveis preservações da memória do uso do lugar, considerando que a história oral pode ser utilizada pelos geógrafos no desenvolvimento de suas pesquisas, e pondo em evidência que o espaço é um constructo social passível de decodificação. Estamos trabalhando com pessoas, documentos e objetos, reconhecendo a importância dos aspectos daquilo que é humano, externalizado através do uso e produção do lugar. Para tanto, no presente, realizamos a coleta de depoimentos, o mapeamento do material registrando, ordenando, transferindo e descartando documentos na composição do *Arquivo Permanente* e, contextualizando o patrimônio cultural e físico da própria escola em um *Espaço das Memórias*.

Palavras-chave: história oral, memória, patrimônio escolar.

Abstract: This work aims to present the ongoing project rescue and recovery of the memory of E. E. "Prof. Anna Calvo de Godoy" in Jaguariúna - SP, and some possible preservations memory usage of the place, considering that oral history can be used by geographers in the development of their research, and highlighting that space is a social construct subject decoding. We work with people, documents and objects, recognizing the importance of the aspects of what is human, externalized through the use and production of place. Therefore, at present, we collected testimonies, the media mapping registering, ordering, downloading and discarding documents in the composition of the *Permanent File* and contextualizing the cultural and physical heritage of the school in a *Space of Memories*.

Keywords: oral history, memory, heritageschool.

Considerações Iniciais.

O Projeto “Histórias de Quem Fez a História e usou o Espaço da “Anna Calvo”, vieram à prática desde julho de 2011. Considerando que é o próprio trabalho que desencadeia nossa pesquisa, *vislumbramos no horizonte* um traçado cujo destino, desejo e esperanças, fazem ponta em 2014. Começamos centrados no resgate e na valorização da memória da Unidade Escolar (U. E.), de seus agente humanos, compreendidos como cidadão comum, muitos

⁶⁹ Licenciado em Geografia pela UNESP/Rio Claro. Professor da SEESP.

anônimos, por meio do registro das histórias de vida destes na E. E. “Profª. Anna Calvo de Godoy” (“Anna Calvo”), em Jaguariúna – SP, “...aspectos da vida da maioria das pessoas que raramente são bem representados nos arquivos históricos.” (THOMPSON, 2000, p.9). As histórias do uso e transformações desse lugar principiam com a minha vivência significativa na unidade em questão, emergente frente às minhas recentes inquietações às necessidades de resgate e na valorização da memória individual, coletiva e patrimonial (material e imaterial), entendendo a História e a Geografia como uma área em construção. É importante ressaltar que o interesse pela “Anna Calvo”, está arraigado na minha história profissional, tanto quanto vivência no bairro atendido originalmente pela U. E., cuja vivência e diálogos com os profissionais mais antigos da escola, revelaram profundas transformações espaciais e de uso do lugar ainda não percebidos.

Optamos por registrar narrativas de forma induzida e estimuladas, testemunhos, versões e interpretações sobre o uso e práticas sociais estabelecidas na “Anna Calvo”. Para tanto, empregamos a “História Oral Temática”, acerca de assuntos específicos, tematizados, preestabelecidos, o que supomos com certa margem de convicção permitir o registro das concepções, percepções e processos identitários daqueles que fizeram uso da “Anna Calvo” e se tornaram agentes construtores da sua História e do seu Espaço, buscando registrar a trajetória de vida para apresentar fatos, relações sociais próprias do lugar em questão, relatos de memórias de momentos passados, uma vez que:

“A memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro. Devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para libertação e não para a servidão dos homens”. (LE GOFF, 2003, p.476).

Não atestamos a identidade com as vias possíveis como os registros oficiais dos documentos que ficaram no *Arquivo Permanente*.

As entrevistas tiveram enfoque temático, com narrativas construídas através de questões direcionadas sobre aspectos da vida do depoente, mas centradas na História e Uso que o entrevistado fez da “Anna Calvo”. Não nos restringimos à história de vida como um conteúdo total. Dentre os enfoques abordados, destacamos: informações preliminares sobre a infância, família, formação escolar e acadêmica, percepções e impressões sobre a “Anna Calvo”, perspectivas, estabelecimento das relações no cotidiano da U. E., breve visão de mundo, cotidiano atual, perfil profissional. Colhemos narrativas de grupos definidos. Buscamos representantes de um processo de um grupo que se identificasse com a “Anna Calvo”. Essa

identidade impulsionou a escolha dos grupos de narradores: ex-diretores; ex-vice-diretores; ex-professores coordenadores pedagógicos; professores que se aposentaram ou estão em processo de aposentadoria pedidos na unidade; funcionários da escola que estudaram na “Anna Calvo”; ex-alunos que estudaram na escola e que se graduaram professores e retornaram como tal na própria Unidade Escolar; ex-alunos que participaram de projetos educacionais desenvolvidos pela escola; familiares e pessoas da comunidade em geral que colaboram com a escola; e ainda, relevando que a escola é democrática e para todos, a partir de um processo de amostragem, ex-alunos são convidados a contar sua história de vida, através de um processo de amostragem realizado no arquivo de prontuário de alunos, para responder às perguntas, sempre envolvidas no uso e na sua construção da História e do Espaço da Escola levada em conta.

O estabelecimento do contato primário com os narradores se deu por meio de telefonemas, ou pessoalmente, chamando-os para a entrevista. Vale destacar que alguns agentes destes grupos, mesmo convidados e estimulados a participarem, não se dispuseram a compartilhar as memórias de suas vivências. A data e o local da entrevista ficaram a critério do entrevistado que recebeu o conhecimento da finalidade e importância do Projeto de investigação, bem como a posição que nele ocuparia. As entrevistas foram gravadas, registradas, e estão sendo transcritas com a preocupação da limpeza da fala e do texto narrado, realizando, então, uma mudança social do registrado. No ato do registro da narrativa, foi coletada uma autorização sobre o uso de imagem e som da voz do entrevistado, nome e dados biográficos por ele revelados no depoimento pessoal concedido, além de todo e qualquer material entre textos e documentos por ele apresentados sejam elas destinadas a divulgação ao público em geral e/ou para formação de acervos históricos, assinados e identificados como expressão da vontade do entrevistado, para dialogar com outras memórias.

Confluências à procura de memória, história oral e espaço.

O modo de conceber História Oral e Geografia desabrocha diversas possibilidades de estudo sobre o Ser Humano e o (re) pensar sobre seu Espaço, ambos com elementos diversos. Nesse ínterim, a “história oral já se constitui em parte integrante do debate sobre a função do conhecimento social (...)” (MEIHY 2005: 17-19). Reservado da polemização que leva a entender a História Oral, compreendemos que esta não se caracteriza em ser mediada e freada em conformidade a prática de registros, classificações, conservações. As consciências de suas

qualidades exprimem apurações por meio de reflexões e atitudes específicas, reconhecendo o merecimento do entrevistado. A história de vida de um sujeito dá formas vastas e compreende vários elementos racionais e subjetivos. Por conseguinte, ao dedicar-se à apreciação da construção do Espaço, não podemos fazê-lo diminuindo o valor dos Seres Humanos como sujeito das espacialidades. De maneira geral “a história oral busca reinserir o indivíduo no contexto.” (Ibid, 2005, p. 83). Considerando a produção do Espaço como fundamento e apoio, circunscrevemos a “História Oral Temática” e seus traços como norteadores do grupo social e sua identidade admissível àquele que usa e colabora com o espaço em questão. A Escola que se desnuda como comunidade, assumindo o “motivo central que identifica a reunião de pessoas com algumas características afins” (Ibid, 206), onde cada sujeito citado anteriormente, faz parte de todo um processo de constituição do espaço escolar e seus significados, em que “As histórias pessoais ganham alcance social na medida da inscrição de cada pessoa nos grupos mais amplos que lhe servem de contexto...” (Ibid 2005, p. 42).

Cada depoimento em história oral tem o seu valor individual validado em meio aos seus múltiplos aspectos geográficos, retomando “A evidência oral, transformando os "objetos" de estudo em "sujeitos", contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira.” (THOMPSON, 1998, p. 137). Vínculos presentes nas bases que permeiam as relações sociais entre os agentes produtores do Espaço que se servem. Assim sendo, recebendo as impressões externas desse trabalho em andamento, a Geografia e a História Oral instalam e prontificam reflexões críticas aos ângulos transversais da subjetividade do Ser Humano. Uma alternativa para as qualidades das preposições recíprocas de memória, história oral e espaço, oportunizando ouvir as vozes dos agentes construtores da História e produtores dos Espaços, apresentada em sua beleza.

Espaço das Memórias.

Para dar continuidade as provocativas das memórias, não evitamos o prosseguimento submetendo nossas ações a afirmativa aderida abaixo:

“Imaginemos por um instante um lugar onde tivéssemos conservado todos os arquivos das nossas vidas, um local onde estivessem reunidos os rascunhos, os antetextos das nossas existências. (...) Entre a papelada, faríamos achados...” (ARTIÈRES, 1997, p.1).

Do mesmo tamanho, está sendo posto em vigor um espaço, carinhosamente denominado como *Espaço das Memórias*, para a preservação do patrimônio da educação, também da prática educativa cultural e física da própria escola “Anna Calvo”. Espaço que abrigará um acervo importantíssimo no que diz respeito à educação. Será a constituição de um sistema coerente e organizado, que acolherá uma manutenção daquilo que ali estiver guardado e organizado. Possuirá identidade de garantir a preservação da memória, permitindo o acesso do público à documentação valiosa para a nossa História e Uso desse Espaço, onde, mesmo o leigo, possa ter acesso às informações básicas e significativas, inseridas em uma educação não formal que faça surgir repentinamente, reflexões diversas, e suas lembranças da Escola. Sobressaindo, o *Espaço das Memórias* deverá contar com a colaboração de voluntários para sua manutenção e dinamização, a fim de sensibilizar a comunidade escolar sobre a importância da preservação dos bens materiais e imateriais. Trabalho este que poderá ser desenvolvido junto às disciplinas da grade curricular da U. E.

Arquivo Permanente.

Colocamos em execução o mapeamento do material existente a fim de facilitar o acesso de qualquer pessoal àquilo que existe no local. Para tanto, selecionamos os documentos (cronológica e por assunto dos documentos existentes, além de considerar a unidade de origem, uma vez que há documentos de outras unidades escolares provenientes da reorganização provocada pelo processo de municipalização do ensino fundamental no município), registramos, ordenamos, transferimos, e descartamos os mesmos.

Considerações finais.

O *Espaço das Memórias* está sendo confirmado e possibilitará mirar que a memória pode interferir no exercício da cidadania e no local em que vivemos. Objetivamos que o *Espaço das Memórias* torne-se a interlocução da memória material e imaterial presente, uma possibilidade configurativa de agente histórico e social nas pessoas consideradas, garantindo-lhes poder nas relações, resgatando sua identidade, criando valores relacionados ao grupo e aos espaços de convivência dos mesmos, desenvolvendo questões de pertencimento e sensibilizando a comunidade sobre a importância da preservação dos bens materiais e imateriais, com artefatos da Escola a serem tratados eticamente para ocasionar o

desenvolvimento de valores durante a jornada da reflexão crítica na busca da constituição de novos comportamentos e vínculos, em relação àqueles que historicamente construídos se manifestam no cotidiano do uso do espaço da nossa U. E. Com expectativa, desejamos contribuir nas provocativas do entendimento da história da Escola, na diversidade e na pluralidade das mudanças geográficas que se articulam entre o passado e o presente.

Em um tempo que o projeto não se apresenta satisfeito com aquilo que possui ou com o que já foi concebido, a organização, e o levantamento do acervo documental da “Anna Calvo”, está gerando, além das condições físicas para o acondicionamento e acomodação dos documentos, independentemente da natureza ou do suporte, o assentamento das memórias do passado no *Arquivo Permanente*. Local, na U. E., onde se completa a reunião por acumulação ao longo das atividades das pessoas, ofícios, relatórios, fichas de atendimentos, processos, atas, relatórios, cartas, diplomas, atestados, e requerimentos. Consideramos de antemão que esses documentos atendem para a história da administração da “Anna Calvo”, ou mesmo para tomadas de decisões pautadas nas ações do passado.

Os depoimentos ainda estão sendo transcritos para depois passarem por uma limpeza do texto e serem rerepresentados ao depoente para apreciação. É essa inconstância que nos impossibilita de citarmos trechos daquilo que já foi colhido. Ao lançar um breve olhar sobre as narrativas transcritas, percebe-se sobressair que os espaços de vivências transformados ao longo do breve tempo dessa Escola, delineiam-se por existências oficiais, registradas em narrativas, com dados que podem ser controvertidos, mas que permitirão, oportunamente dar início ao bosquejar, a cada item lembrado, revivido, uma identificação com o espaço reservado para aquilo que já sabemos: ensino/aprendizagem. “O que não significa reconstruir uma grande narrativa épica, heróica da continuidade histórica.” (GAGBEBIN, mimeo.).

Essa proposta acentuou-se quando conjecturamos que a história, uso e transformações espaciais da Escola “Anna Calvo”, foi construída, reconstruída, vivida por aqueles que têm rosto, família, desejos, vida, profissão, angústias, competências, habilidades... Inseridos em uma “própria estrutura de poder funcionava como um grande gravador, que modelava o passado a sua própria imagem”. (THOMPSON, 1998).

Entendemos que “a história oral de vida é o retrato oficial do depoente. Nesse sentido, a ‘verdade’ das narrativas está na versão oferecida pelo narrador, que é soberano para revelar ou ocultar casos, situações e pessoas”. (MEIHY, 2005, p. 145). Não se deliciará confiar em

tudo que a entrevistada deixar ver, pois pode haver interferências criadoras, outras dissimulantes. Temos em nosso começo um ensaio bem realizado de uma natural elegância, que se efetiva através de cuidados na imagem que se constrói de si, na própria narrativa a se fazerem ficar compreensíveis em um tempo que está por vir. Nunca poderemos identificar com certeza o que é real! O prévio resgate das memórias desses agentes acerca da “Anna Calvo” está revelando, de antemão, riquezas e complexidades do lugar e as inúmeras potencialidades da prática pedagógica, mas, que não foram por nós potencialmente analisadas. O Projeto está possibilitando criar um sentido de identidade com as pessoas que vivenciaram o sentimento de pertencimento ao grupo social “Anna Calvo”. Consideramos pré-eliminarmente, que esses grupos apresentaram individualidades e representações coletivas, em um momento que estamos fazendo a História de vida de uma Escola, onde, cada depoente é passível de ser reconhecido como sujeito da História e produtores de Espaços.

Nem sempre foi possível estabelecer um diálogo com o entrevistado. Previamente compreendemos através dos sentidos que as entrevistas transcritas até esse lugar são carregadas de visões individuais que pertencem ao seu mundo vivido, lembrando-se dos fatos e acontecimentos, onde o entrevistado já interpreta os seus significados no momento em que a entrevista foi concedida, cujo véu será retirado a propósito.

O conjunto da obra, quando pronunciar-se, possibilitará ao leitor demarcar o passado nas narrativas, procurar identificar o que ainda existe, num balanço sobre que ‘quando duram’ as pessoas e coisas... Sem um uso estático. O contexto comunicado nas narrativas previamente transcritas, apontam para o entrelaçar individual de seus sujeitos, seus valores, crenças, atitudes, representações, significações, opiniões, visões de mundo expressos na linguagem fornecida pelo depoente. Mas “como chegar àquilo que as palavras mal podem dar expressão?”. (CLARICE LISPECTOR, 1920-1977). Entretanto, escrever a história, ou registrar as histórias daqueles que fizeram a história da “Anna Calvo” e usaram esse espaço educacional, implicam no modo de vida de seus agentes. O uso da “História Oral Temática” está nos permitindo registrar o que esses personagens têm sobre o universo do cotidiano escolar que contribuíram na sua construção. Entretanto, conforme afirmou L. P. HARTLEY (1895-1972), o passado “é um país estrangeiro; lá as coisas se fazem de modo diferente”. Nesse “país estrangeiro”, coisas não fizeram mais parte daquilo que nos oferecem à vista e nos afeta os sentidos quando explorados preciosamente. Um esforço que até agora não pode ser colocado em uso

argumentando a imperfeição da tomada de posse do material, nesta hora inacabado, mas já aguça os paladares do conhecimento em futuras ações corajosas que de maneira indubitável serão originárias.

Bibliografia.

ARTIÈRES, P. **Arquivar a própria vida.** (mimeo.). 1997.

GAGBEBIN, J. M. **Memória, história, testemunho.** (Apostila REDEFOR: mimeo).

LE GOFF, J. Memória. In: **História e memória.** 5ª Ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003. 419-476p.

MEIHY, J. C. S. B. **Manual de História Oral.** 2ª. Ed. São Paulo: Loyola, 2005.

THOMPSON, P. **A voz do passado – História Oral.** 2ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____. **História oral e contemporaneidade.** Belo Horizonte: UFMG, 29 de ago 2000.
Disponível em: [HTTP://revista.historiaoral.br](http://revista.historiaoral.br) (Acesso em 23 de agosto de 2011).

LITERATURA E ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DA OBRA LITERÁRIA “SUOR” COMO RECURSO DIDÁTICO PEDAGÓGICO⁷⁰

Rafael Reis Bacelar Antón⁷¹
rafael.rbanton@hotmail.com

Camila Araújo Gomes Medeiros⁷²
cm21.camilha@gmail.com

Resumo. *A geografia escolar transpassa aos estudantes de nível fundamental e médio as noções de espaço geográfico, e os elementos que o circundam. As obras literárias constituem um interessante recurso para ser utilizado na atividade docente em Geografia. Este recurso geralmente é associado somente a estudos de língua portuguesa. Neste artigo, utilizou-se a obra Suor, do escritor baiano Jorge Amado, relacionando-a com a leitura da organização do espaço. Este livro retrata o cotidiano e vivência dos moradores de um cortiço no bairro do Pelourinho, centro histórico da cidade de Salvador, capital do estado da Bahia. Relacionamos diversos trechos da obra a conceitos clássicos da geografia que permitem a análise da organização do espaço geográfico, como paisagem, lugar e território, entre outros.*

Palavras-chave: *literatura, Ensino de Geografia, organização espacial.*

Abstract. School geography pierces students of elementary and middle notions of geographical space, and the elements that surround it. Literary works are an interesting feature to be used in the teaching activity in Geography. This feature is usually associated only with Portuguese language studies. In this article, we used the work Sweat, the Bahian writer Jorge Amado, relating it to the reading of space organization. This book portrays the daily life and experiences of the residents of a slum in the district of Pelourinho, the historic center of Salvador, capital of Bahia state. Relate various portions of the work the classical concepts of geography that allow the analysis of the organization of the geographic space, such as landscape, place and territory, among others.

Key Words: *literate, Geography Teaching, spatial organization.*

Introdução

⁷⁰ Trabalho apresentado como requisito obrigatório para a disciplina Laboratório de Ensino de Geografia V – Organização do Espaço, no curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual de Feira de Santana.

⁷¹ Graduando em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS

⁷² Graduada em Licenciatura em Geografia pela Universidade Estadual de Feira de Santana - UEFS.

A geografia é a ciência encarregada de realizar a análise do mundo enquanto espaço geográfico, espaço de relações, definido como conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações (SANTOS, 2006, p. 12). O espaço é conceito fundamental na geografia, e pode ser compreendido como o resultado de uma combinação entre a natureza, aquilo que já existe, os agentes, aqueles que modificam e transformam a natureza, e o resultado destas modificações.

A geografia escolar é importante por transpassar aos estudantes de nível fundamental e médio as noções de espaço geográfico, e os elementos que o circundam. De acordo com Cavalcanti (2002, p. 13)

[...] a Geografia é a ciência que estuda, analisa e tenta explicar (conhecer) o espaço produzido pelo homem e, enquanto matéria de ensino, ela permite que o aluno “se perceba como participante do espaço que estuda, onde os fenômenos que ali ocorrem são resultados da vida e do trabalho dos homens e estão inseridos num processo de desenvolvimento”. (2002)

Defende-se, neste trabalho, uma concepção de Geografia Escolar crítica, sendo uma disciplina que “procura desenvolver no aluno a capacidade de observar, analisar, interpretar e pensar criticamente a realidade” (OLIVEIRA, 1990, p. 141), tendo o espaço como principal objeto de estudo e, dessa forma, justifica-se uma aprimorada leitura e análise da organização espacial na disciplina.

De acordo com Resende (1989, p. 41), “[...] ensinar Geografia é considerar o homem como sujeito e não como objeto do processo histórico.” Ou seja, o ensino da Geografia em uma metodologia crítica contribui com a formação social e cidadã dos indivíduos de modo que coloca o ser humano como agente que modifica e transforma o espaço geográfico.

Essa análise crítica do espaço é um ponto fundamental da atual concepção da Geografia escolar. A utilização de uma obra literária para compreensão do espaço geográfico segue a linha de pensamento da atual Geografia escolar, ao passo em que permite uma análise integrada de um espaço já descrito na obra, utilizando-se de conceitos básicos da ciência, utilizados na disciplina. De princípio, a proposta pode ser estranhada por muitos, visto que as grandes obras literárias são associadas, em geral, aos conteúdos de língua portuguesa e redação, porém, é possível utilizá-las também no ensino da geografia. Neste artigo, utilizou-se a obra Suor, do escritor baiano Jorge Amado, relacionando-a com a geografia. Este livro foi escolhido por conhecimento anterior dos autores em relação à obra e pela sua riqueza de detalhes em uma caracterização espacial. A obra retrata o cotidiano e vivência dos moradores de um cortiço no

bairro do Pelourinho, centro histórico da cidade de Salvador, capital do estado da Bahia. Relacionamos diversos trechos da obra a conceitos clássicos da geografia que permitem a análise da organização do espaço geográfico, como paisagem, lugar e território, entre outros. É possível verificar nestes trechos do livro, recortes que permitem a visualização de cada um destes conceitos.

Caminhos Metodológicos

O primeiro passo para a construção deste trabalho foi a escolha da obra a ser analisada: o livro “Suor” (1986), de autoria do escritor baiano Jorge Amado.

Em seguida, foi realizada uma pesquisa em meios bibliográficos, especialmente a autores como Carlos (2007), Andrade (1995), Moreira (1997, 2008) e Santos (1997), em busca de conceitos estruturantes da Geografia como espaço, território, lugar e paisagem.

Para garantir a qualidade da proposta didática, foi realizada a leitura de autores como Resende (1989), Oliveira (1990), Cavalcanti (2002) e Oliveira (2009), em discussões referentes a metodologia do ensino de Geografia em uma perspectiva crítica.

Em seguida, foram selecionados trechos da obra de Amado (1986), que foram analisados à luz dos conceitos anteriormente trazidos. Assim, verificou-se o alto potencial dessa obra para o trabalho com a Geografia escolar. A partir desta constatação, elaboramos a proposta didática final.

A utilização da obra literária como recurso didático

De acordo com Oliveira (2009, p. 5) “os recursos didáticos proporcionam ao educador trabalhar os conteúdos articulados a uma técnica que facilitará a compreensão do aluno, sendo indispensável à formação do professor-educador para o uso desses recursos.” Entre vários recursos didáticos que podem ser utilizados na Geografia escolar, estão os livros paradidáticos. Esses livros são frequentemente associados a outras disciplinas, principalmente Língua Portuguesa, que se apropria desse material para análises literárias ou gramaticais. Para a Geografia, estes livros são também um material muito rico. Isso porque essas obras retratam um determinado espaço, onde acontece a narrativa da estória. Esse espaço, cuja descrição geralmente não tem pretensão de ser utilizada como recurso didático na Geografia, contém

elementos descritivos que facilitam a sua análise através de conceitos diversos, como paisagem, lugar e território (utilizados neste trabalho), mas também outros como natureza, região ou rede.

Como sugestão de utilização de obras literárias, o professor de Geografia pode elaborar atividades de leitura e análise do espaço, permitindo aos alunos uma melhor compreensão do objeto central de estudo da disciplina, e de diversos outros conteúdos trabalhados em articulação a este. O livro pode ser indicado para leitura individual pelos alunos, que podem elaborar trabalhos escritos e orais, demonstrando a sua compreensão dos espaços geográficos descritos no texto. Para além, seria interessante uma atividade interdisciplinar, principalmente se desenvolvida em parceria com professores de Literatura (onde a obra poderia ser analisada à luz da escola literária a que integra) e História (onde poderia ser desenvolvida uma análise da própria história do Brasil), de modo que cada disciplina daria um enfoque diferenciado à mesma leitura, o que proporcionaria um melhor aproveitamento de tempo por parte dos professores e alunos, que, com um mesmo material paradidático, aprenderiam conteúdos diversos. Esse tipo de atividade também contribuiria para uma construção mais sistêmica de conhecimentos, já que os alunos iriam compreender que uma obra literária pode ser analisada por vários ângulos distintos.

Neste trabalho dedicamos a explorar o enfoque geográfico e nas subseções a seguir, são apresentadas as análises traçadas dos conceitos de lugar, paisagem e território, à luz dos principais autores, sobre a obra, que retrata, de maneira ficcional o cotidiano de um bairro então popular da cidade de Salvador, Bahia.

A descrição da paisagem

A trama se desenvolve em um cortiço localizado no pelourinho, cidade de Salvador. O autor em vários momentos faz uma descrição minuciosa da paisagem como aparece no trecho abaixo:

Visto da rua o prédio não parecia tão grande. Ninguém daria nada por ele. É verdade que se viam as filas de janelas até o quarto andar. Talvez fosse a tinta desbotada que tirasse a impressão de enormidade. Parecia um velho sobrado como os outros, apertado na ladeira do Pelourinho, colonial, ostentando azulejos raros. Porém era imenso. Quatro andares, um sótão, um cortiço nos fundos, a venda do Fernandes, e atrás do cortiço uma padaria árabe clandestina. Nos 116 quartos, mais de 600 pessoas. Um mundo. Um mundo fétido, sem higiene e sem moral, com ratos, palavrões e gente. Operários, soldados, árabes de fala arrevesada, mascates, ladrões, prostitutas, costureiras, carregadores, gente de todas as cores, de todos os trajes, enchiam o sobrado.

Bebiam cachaça na venda do Fernandes e cuspiam na escada, onde por vezes mijavam. Os únicos inquilinos gratuitos eram os ratos. Uma preta velha vendia acarajé e munguzá na porta. (p. 10-11)

Nesta obra de Amado (1986) também podemos analisar a paisagem a partir das ideias de Moreira (1997, p. 50) em que o mesmo afirma que “a paisagem no seu todo é o registro das tensões, sucessos e fracassos da história de uma sociedade. Nela encontramos todas as marcas da evolução histórica de um povo, fazendo assim do espaço, no dizer de Milton Santos, uma soma de tempos desiguais.” Tal conceito de Moreira (1997) é percebido no seguinte trecho da obra de Amado (1966):

Chegou ao buraco do quarto e ficou olhando os telhados da cidade anciã. As ladeiras eram os braços da cidade esticados para o céu. Ali em baixo, no centro da ladeira empedrada, ficava o pelourinho, montado pelos colonizadores portugueses. Hoje, o pelourinho desaparecera, mas a ladeira que lhe tomara o nome era como um pelourinho também. Todos os que ali viviam passavam vida apertada, sem pão, sem trabalho. (p. 87)

Tendo como aporte teórico o conceito de paisagem abordado por Moreira (1997) percebe-se no trecho da obra de Amado (1986) a ideia de paisagem como um registro de coisas que ocorreram em tempos passados; tal fato é notório quando Amado (1986) fala da relação existente entre o nome de um instrumento de tortura (pelourinho) utilizado no passado por colonizadores oriundos de Portugal com o atual nome da ladeira onde em tempos passados era montado. O instrumento não há mais ali no local, mas a população que reside no local ainda é “torturada” por não ter comida nem emprego.

O lugar apropriado que é apropriado pelo corpo desperta laços de afetividade

Segundo Carlos (2007, p. 17) “o lugar é a porção do espaço apropriável para a vida — apropriada através do corpo — dos sentidos — dos passos de seus moradores, é o bairro é a praça, é a rua. (...)” e tal conceito pode ser percebido no trecho descrito abaixo:

Pretinhos sujos, mulatinhos safados, corriam ladeira abaixo, rolavam em brigas por vezes sangrentas, apanhavam surras monumentais, furtavam frutas nos tabuleiros, espiavam seios luzidios e grandes de negras que sorriam com dentes amigos. Levavam vida gostosa na sujeira da rua e faziam recados para ganhar um tostão. Julgavam-se livres – sem escola e sem primeira comunhão, sem sapatos rangedores e sem banho diário, de vida nem sempre farta, mas em compensação alegre e divertida. (p. 33)

Tomado por base o conceito de lugar segundo Carlos (2007) pode-se perceber no fragmento do texto a ideia de lugar através das descrições que Amado (1986) faz denotando a apropriação que os indivíduos realizavam através do corpo ao praticarem o ato de percorrer as ladeiras em alta velocidade, como também se apropriarem do lugar através dos sentidos, a exemplo o sentido da visão ao observarem os seios das mulheres que por ali passavam; das travessuras, desentendimento com as demais crianças, ausência de religião, falta de escolaridade e da alegria mesmo vivendo em condições precárias.

O território e as relações de poder

Conforme Andrade (1995, pp. 100-101) “o conceito de território não deve ser confundido com o de espaço ou de lugar, estando muito ligado à ideia de domínio ou de gestão de uma determinada área.” Ou seja, o conceito de território remete à ideia de poder, de autonomia e essa ideia pode ser percebida no fragmento da obra de Amado (1986) a seguir:

O pátio nem sempre estava a inteira disposição das mulheres. Já por duas vezes o proprietário o alugara a leva de imigrantes, que nele estendiam as suas esteiras para comer rapadura e dormir, enquanto esperavam o navio que os levasse para a escravidão das fazendas de cacau de Ilhéus Belmonte e Canavieiras. Como não valia a pena protestar, as lavadeiras coravam a roupa na varanda, nas salas e nos quartos secando o resto a poder de ferro quente, o que lhes trazia uma despesa bem maior de carvão. (p. 100-101).

No trecho da obra de Amado (1986), é possível perceber a noção de território ligado à ideia de poder sobre uma determinada área, haja vista no trecho da obra é retratado a relação de autonomia e poder que o proprietário do pátio tem sobre o mesmo. Tal autonomia fica claro no episódio narrado no trecho em que as lavadeiras tem que aceitarem submissas ao seu local de trabalho ser arrendado para estrangeiros.

Para não concluir

Percebe-se através deste estudo que as obras literárias podem ser utilizadas como recurso didático para a disciplina Geografia. Como sugerido anteriormente, as atividades sobre o livro podem relacionar-se à leitura e análise do material através de um viés geográfico.

A geografia é a ciência encarregada de, entre outras, estabelecer uma análise da dinâmica e organização do espaço geográfico, conteúdo altamente formativo por permitir uma série de discussões e questões acerca deste processo de organização e processos sociais envolvidos. A organização espacial pode ser percebida no conteúdo desta obra literária, pois

nela é retratado o sofrido cotidiano de uma determinada população, que vive em meio a ratos e condições insalubres e as relações sociais vivenciadas por esta.

É possível identificar a presença dos conceitos geográficos e categorias de análise do espaço naquela obra, como lugar, território e paisagem. Para tal, as definições estabelecidas pelos autores que trabalham cada categoria de análise precisaram ser percebidas como algo materializado, digno e possível de ser percebido através da forma como se manifestam. Didaticamente essa articulação é muito rica, pois estes conceitos são básicos para a compreensão dos diversos conteúdos da Geografia escolar, e os alunos costumam apresentar certa complexidade para a sua compreensão. O uso da obra como um recurso didático aproxima estes conceitos dos estudantes do ensino fundamental e médio, que podem perceber como eles estão presentes em elementos visualizados diariamente, como a própria rua, as casas, o comércio e a cidade.

Referências Bibliográficas

AMADO, Jorge. **Suor**. Rio de Janeiro: Record, 1986.

ANDRADE, Manuel Correia. **A questão do território no Brasil**. São Paulo:Hucitec; Recife: IPESPE, 1995.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **O lugar no/do mundo**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

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

MOREIRA, Ruy “O Racional e simbólico na geografia”. In: SOUZA, Maria Adélia A.e outros (orgs). **O Novo Mapa do Mundo. Natureza e sociedade de hoje: uma leitura geográfica**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

MOREIRA, Ruy. **Para onde vai o pensamento geográfico?: por uma epistemologia crítica**. São Paulo, SP: Contexto, 2008.

OLIVEIRA, Ariovaldo U. de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1990.

OLIVEIRA, Maria Luíza Tavares de. **Ensino de geografia na contemporaneidade: o uso de recursos didáticos na sua abordagem**. Disponível em <[http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20\(51\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT5/tc5%20(51).pdf)>. Acesso em: 09.06.2013.

RESENDE, Marcia Spyer. **A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma pratica de ensino**. 2. ed Sao Paulo: Loyola, 1989. 181p (Educação popular n.5)

ANAIS DO III ENCONTRO REGIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA: Práticas Educativas em Ensino de Geografia (re) criando documentos curriculares. 16 e 17 de agosto de 2013.

SANTOS, Milton. **A Natureza do Espaço**: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. Ed. São Paulo: EDUSP, 2006.

NOVA GEOGRAFIA CULTURAL E DOCUMENTÁRIO BRASILEIRO: UMA ASSOCIAÇÃO PARA PRÁTICAS DE DESCRIÇÃO E INTERPRETAÇÃO DA PAISAGEM.

Tiago Evandro Pinto⁷³

tiagoepp@outlook.com

Resumo. O presente texto aborda o histórico da geografia cultural até sua renovação nas últimas décadas do século XX. Esclarece temas da nova geografia cultural e sua diversidade metodológica como o uso de materiais audiovisuais, sobretudo o documentário, como objeto de pesquisa, de práticas didáticas de descrição e interpretação da paisagem brasileira.

Palavras chave: nova geografia cultural, paisagem, documentário, práticas de ensino.

Abstract. The present text approaches the cultural geography historic until its renewing of the past decades of 20th Century. It explains subjects regarding the new cultural geography and its methodologic diversity with the usage of audiovisual materials, mostly the documentary, as object of research, teaching practices of description and brazilian landscape interpretation.
Key words: new cultural geography; landscape; documentary; teaching practices.

223

Introdução

A geografia cultural, desde sua acepção no início do século XX, contribui com análises particulares do espaço geográfico, enriquecendo a agenda de pesquisa dos estudos em geografia. A princípio, esta subcategoria da geografia destacou-se através da Escola de Berkeley, nos Estados Unidos, tendo Carl Sauer (1889 – 1975) como principal precursor. (CORRÊA, R. L. 2001). A geografia cultural, embora bastante difundida na Europa e nos Estados Unidos, encontra poucos centros de pesquisa no Brasil. Contudo, seu desenvolvimento seria de intensa colaboração à pesquisa da organização do espaço brasileiro, considerando sua diversidade cultural e de paisagem.

A partir da sistematização da geografia baseada na observação e interpretação da produção do espaço geográfico pela relação homem-natureza, a geografia cultural concedeu ao homem como o último agente modificador da superfície terrestre, assim, os geógrafos culturais

⁷³ Graduando em Geografia pela Unesp; bolsista Fapesp de iniciação científica.

passaram a desenvolver trabalhos nos quais transcreviam a modificação da paisagem natural para a paisagem cultural. (SAUER, C. 2003).

Esta paisagem cultural consistia nas expressões e impressões de diferentes grupos culturais na superfície terrestre. E para a descrição, observação e interpretação destas marcas humanas, a geografia cultural apoiou-se na paisagem como principal categoria de análise. A pesquisa da paisagem cultural possibilita a diferenciação regional e clarifica as transformações geográficas causadas pelo homem compreendido em diferentes culturas. (WAGNER, P. L. MIKESELL, M. W. 2003).

Sauer seguiu além da descrição da paisagem, influenciado pela antropologia cultural, o geógrafo buscou compreender como os grupos humanos se inserem, exploram e modificam o meio, afastado de qualquer determinismo geográfico. (CLAVAL, P. 2006). Deste modo, a paisagem cultural corresponde a materialização das diferentes comunidades humanas com culturas singulares relacionada a particulares conjunturas naturais. (WAGNER, P. L. MIKESELL, M. W. 2003).

Mas qual é a relação entre a geografia cultural e o documentário brasileiro exposta no título deste texto? Os estudos em geografia cultural – da Escola Saueriana – receberam diversas críticas na década de 1970 principalmente por considerarem unicamente a cultura como elemento modificador do espaço geográfico, (CORRÊA, R. L. 2001), e também por se ater a questões arcaicas que se distanciavam de uma produção do espaço num cenário urbano-industrial em evidência. (CLAVAL, P. 2006).

A partir das últimas décadas do século XX a geografia cultural passou a trilhar diferentes caminhos. Estas novas abordagens da geografia cultural têm o geógrafo inglês Denis Cosgrove (1948 - 2008) como um dos principais representantes. No texto *Novos rumos da geografia cultural*⁷⁴ (2003), escrito por Cosgrove em conjunto com Peter Jackson, os autores realçam novos temas e métodos para análise da paisagem cultural.

Numa nova leitura do conceito de paisagem, os autores atribuíram novas possibilidades de interpretação do espaço geográfico. Estes novos rumos consistem em interpretar a paisagem como expressão da apropriação da superfície terrestre, com distintos significados sociais e,

⁷⁴ Publicado originalmente como “New directions in cultural geography”, Area 19 (2), 1987, pp. 95-101. Tradução de: Márcia Trigueiro.

assim, com diferentes qualidades simbólicas arcaicas e contemporâneas. (COSGROVE, D. JACKSON, P. 2003).

A metodologia para análise da paisagem tornou-se mais interpretativa e diversificada, sendo lida como um texto e decifrada como um documento social a partir de diferentes imagens visuais seja pela iconografia da paisagem, cartografia, pintura, fotografia e cinema. (CORRÊA, R. L. 2011). Cabe ao texto, por fim, tornar transparente o uso e contribuição das linguagens imagéticas e em destaque o documentário nacional nas práticas de descrição e interpretação das paisagens brasileiras na nova geografia cultural inseridas num contexto didático da geografia em todos os níveis de ensino.

As novas abordagens da geografia cultural

Conforme expressado acima, a crise da geografia cultural da escola norte americana fez ressurgir diferentes metodologias, abordagens e objetos numa nova geografia. As mudanças socioeconômicas desencadeadas em escala mundial a partir da década de 1970 reestruturaram as agendas de pesquisa científica. (CLAVAL, P. 2006). A aceleração dos fluxos socioeconômicos pelo mundo, o crescimento urbano-industrial e o avanço dos meios de comunicação diversificaram ainda mais os grupos humanos e transformaram culturas, reorganizando as paisagens inseridas nas relações e construções humanas contemporâneas. E neste cenário, a nova geografia cultural lançou mão de metodologias e de linguagens interpretativas também diferenciadas.

A paisagem e os estudos culturais contemporâneos

Cosgrove entre outros geógrafos precursores da nova geografia cultural fizeram uma releitura das abordagens anteriores e baseados na antropologia de Geertz⁷⁵ que atualizou o conceito de cultura a qual deixou de ser vista como mecanismo interior dos humanos e sim como produzida e reproduzida por eles. Cosgrove concedeu a cultura como um “texto” ligado a determinados momentos que em conjunto com outros “textos” conjugam o mundo e transforma

⁷⁵ Clifford Geertz (1926 - 2006), antropólogo norte-americano fundador da vertente hermenêutica e interpretativa na antropologia.

a paisagem também numa sobreposição textual a qual expressa significados os quais passaram a ser interpretados pelos geógrafos culturais. (NAME, L. 2010).

Assim, notadamente, a paisagem continuou como categoria central nos estudos de geografia cultural, mas agora numa nova roupagem, deixando as culturas elitistas e unitárias de lado e abordando a pluralidade das formações sociais e suas especificidades de tempo e lugar. (COSGROVE, D. JACKSON, P. 2003). A paisagem marca seu papel metodológico na compreensão do mundo e da textura acumulada na superfície diversificada pelos diferentes grupos humanos. (NAME, L. 2010).

A nova geografia cultural e as imagens

O processo de abertura temática possível na nova geografia cultural trouxe também uma abertura metodológica, e aqui nos atentaremos às imagens. Sem deslocar o eixo dos estudos geográficos pautados na organização do espaço, os produtos visuais – tudo o que é figurado, pintado, desenhado, esculpido, fotografado e filmado – pertencem ao domínio da representação e funcionam como documentos que expressão o real (considera-se aqui as influências ideológicas) e podem compor referência de diferentes estudos científicos. (GOMES, P. C. da C. 2008).

Neste ponto, a linguagem cinematográfica traz sua contribuição, pois através das imagens em movimento os indivíduos constroem pensamentos a cerca de fatos e fenômenos, ou seja, as imagens instigam os espectadores a estabelecerem conclusões, analogias e críticas por uma nova percepção de mundo. (FERRAZ, C. B. O. 2012). No entanto, há uma específica linguagem do cinema – o documentário – o qual devido a sua heterogeneidade de narrativas e imagens, representa distintos objetos, lugares, culturas e realidades socioespaciais.

O documentário e as práticas de descrição e interpretação da paisagem

Diferentemente do cinema ficcional, o documentário atem-se às questões epistemológicas, de conhecimento e registro antropológico e etnográfico. Contudo, muito mais que registros de dados, paisagens e culturas, o documentário é um rico instrumento interpretativo. (COSTA. C. A. 2009). O documentário como linguagem audiovisual e como representação social numa base espaço-temporal contribui para ensino e pesquisa no campo da geografia cultural e também da antropologia e etnologia.

Bértolo (2001) acresce a esta discussão o uso da imagem para comunicação e reflexão dos objetos de investigação nas preleções científica e educacional. O autor aprofunda a questão em seu texto *Funções educativas e científicas do filme documentário na representação de realidades espaciais*, (2001), no qual enfatiza a escassez do uso de imagens em movimento em pesquisas e em práticas educacionais em geografia. Bértolo conclui afirmando a viabilidade do uso do documentário para análise da produção do espaço no campo científico e didático.

Muitos outros pontos estão ligados ao uso de materiais audiovisuais em práticas de ensino e este texto coloca em debate o uso da linguagem do cinema – do gênero documentário – em práticas de descrição e interpretação das inúmeras paisagens brasileiras e também em práticas de percepção e reconhecimento da diversidade das paisagens do Brasil.

Trata-se de uma agenda de pesquisa a ser aprofundada a fins de aproveitar a produção de documentários nacionais, desde os mais antigos, baseados em narrativas oniscientes até os recentes trabalhos de programas e festivais como DocTV e Etnodoc. Assim será possível também redescobrir grandes nomes da produção de registros nacionais como Humberto Mauro e Eduardo Coutinho paralelamente ao processo de percepção e construção do espaço brasileiro em todos os níveis de ensino, do básico ao superior.

Um exemplo

Para clarificar esta proposta transcrita a cima, segue um esboço do que seria a prática de ensino com uso de materiais audiovisuais. As imagens que se seguem certamente não estão em movimento, mas dão a ideia de como pode ser construída uma didática a fins de promover a percepção da paisagem através de sua descrição e interpretação.

O filme utilizado tem como título *Se milagres desejais*. O documentário foi produzido e apresentado no festival Etnodoc e trata de temas como a fé, a imigração e a agricultura no interior do Rio Grande do Sul.



Figura 1: Construção rural comum do interior do Rio Grande do Sul. Fonte: Se milagres desejais, 2008.



Figura 2: Araucária, vegetação característica da região sul do Brasil. Fonte: Se milagres desejais, 2008.

As imagens acima representam panoramas da paisagem do interior do Rio Grande do Sul e se assistíssemos ao documentário completo, absorveríamos muito mais características da região, tais como população, agricultura e histórias de imigrantes que se encaixam numa construção de paisagem singular e permite ao espectador reconhecê-la em outras imagens e em diferentes representações.

Para futuras conclusões

Este texto apenas introduziu a temática na tentativa de dispersão do interesse das imagens como representação geográfica e da realidade didática do documentário. Além disso, é imprescindível marcar aqui a importância da difusão dos estudos em geografia cultural para complementar o entendimento da produção do espaço brasileiro, tanto nas universidades como nas escolas.

Temas da geografia cultural não são comuns em livros didáticos e seriam de extrema contribuição para o desenvolvimento do pensamento geográfico e para a compreensão das categorias de análise da geografia, sobretudo a paisagem. Deste modo, a temática está lançada a fim de promover discussões no campo de práticas de ensino em geografia.

Referências

BERITO, J. Funções educativas e científicas do filme documentário na representação de realidades espaciais *Inforgo*, 16/17, Lisboa, Edições Colibri, 2001/02, pp. 167-174.

COSTA, C. A. Como incorporar a ambiguidade? Representação e tradução cultural na prática da realização do filme etnográfico. In: BARBOSA, A. CUNHA, E. T. da. HIKIJI, R. S. G. (org.). *Imagem-conhecimento: antropologia, cinema e outros diálogos*, Campinas, Papirus, 2009. P. 127 – 157.

CLAVAL, P. *História da geografia*. Lisboa, Edições 70. 2006.

CORRÊA, R. L. Carl Sauer e a Escola de Berkeley – uma apreciação. In: ROSENDAHL, Z. e CORRÊA, R. L. (org.). *Matrizes da Geografia Cultural*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. P. 9-33.

_____ Denis Cosgrove – a paisagem e as imagens. *Espaço e cultura – UERJ*, Rio de Janeiro, n.29, p.7-21, jan./jun. de 2011.

COSGROVE, D. JACKSON. P. Novos rumos da geografia cultural. In: ROSENDAHL, Z. e CORRÊA, R. L. (org.). *Introdução à geografia cultural*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil. 2003. P. 135 – 146.

GOMES, P. C. da C. Cenários para a geografia: sobre a espacialidade das imagens e suas significações. In: CORRÊA, R. L. E ROSENDAHL, Z. (org.) *Espaço e cultura*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2008.p. 187 – 209.

NAME, L. O conceito de paisagem na geografia e sua relação com o conceito de cultura. GeoTextos, vol. 6, n. 2, dez. 2010. Leo Name 163-186.

SE milagres desejais. Direção e roteiro: André Constantin e Nivaldo Pereira, (25 min) 2008. Disponível em: www.etnodoc.org.br. Acesso em: 26 de junho de 2013.

SAUER, C. O. Geografia cultural. In: ROSENDAHL, Z. e CORRÊA, R. L. (org.) Introdução à geografia cultural. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil. 2003. P. 19 – 26.

WAGNER, P. L. Os temas da geografia cultural. In: ROSENDAHL, Z. e CORRÊA, R. L. (org.). Introdução à geografia cultural. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil. 2003. P. 27 – 61.

ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE A POPULAÇÃO E A COMPOSIÇÃO ÉTNICO-RACIAL DO BRASIL

Clayton José Budin

claytonbariri@gmail.com

Fabiana Bardela Lopes

fabibardela@yahoo.com.br

Resumo. Entre os temas trabalhados no sétimo ano do ensino fundamental está a formação da população brasileira e sua diversidade étnico-racial. Este trabalho apresenta as atividades realizadas com três turmas (7º A, B e C) no ano de 2012 em uma escola municipal de Campinas. O principal objetivo foi analisar a composição étnico-racial brasileira e compará-la com a da escola. Para tanto realizamos um censo na escola, usando a mesma classificação do IBGE (branco, preto, pardo, amarelo e indígena) e, em seguida, os dados obtidos foram agrupados em forma de tabelas e gráficos. Como resultado, além do aprendizado sobre a coleta de dados, leitura e confecção de gráficos, foi possível aprofundar as discussões a respeito da autodeclaração racial, preconceito, racismo e ações afirmativas.

Palavras-chave: população brasileira, composição étnico-racial, autodeclaração.

Abstract. Among the themes discussed in the seventh year of primary education is the formation of the Brazilian population and its ethnic and racial diversity. This paper presents the activities carried out with three groups (7th A, B and C) in the year 2012 in a municipal school in Campinas. The main objective was to analyze the composition of ethnic-racial Brazilian and compare it with the school. Therefore we conducted a census in school, using the same IBGE classification (white, black, brown, yellow and indigenous) and then the data were grouped in tables and graphs. As a result, in addition to learning about collecting data, reading and making graphs, it was possible to further discussions about the self-declared racial, prejudice, racism and affirmative action.

Keywords: population, ethnic and racial composition, self-declaration.

1. Introdução

No sétimo ano do ensino fundamental, nos estudos da Geografia, privilegamos o espaço geográfico brasileiro e suas particularidades, não esquecendo sua inserção na escala global. Dentre os diversos temas estudados, está a formação da população brasileira e, conseqüentemente, sua diversidade étnico-racial. O presente trabalho é um relato de atividades didáticas desenvolvidas com alunos dos 7º anos de uma escola municipal de Campinas, no ano de 2012.

De acordo com Pontuschka (2009)

Vivemos em um País em que a diversidade étnica está muito presente como resultado do processo histórico de constituição da sociedade brasileira desde épocas anteriores, aliando à entrada de migrantes europeus, asiáticos e latino-americanos até os tempos contemporâneos. (PONTUSCHKA, N. N. 2009, P.133)

A partir das características peculiares do povo brasileiro, o principal propósito do trabalho desenvolvido com os alunos foi discutir as relações étnico-raciais no Brasil, bem como a formação do povo brasileiro, a miscigenação étnica e racial, o mito da democracia racial, preconceito, racismo, e ações afirmativas no Brasil que diminuam as desigualdades construídas historicamente. Esses estudos fazem parte dos conceitos e conteúdos estudados na ciência geográfica, além de serem confluentes com a lei 10.639/03, a respeito do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

O brasileiro de ascendência africana, [...] ficou por muito tempo privado da memória de seus ancestrais. Por isso, a Lei nº 10.639 [...] em 2003, depois de 115 anos da abolição da escravidão, veio justamente reparar essa injustiça feita não apenas aos negros, mas a todos os brasileiros, pois essa história esquecida ou deformada pertence a todos, sem discriminação de cor, idade, sexo, gênero, etnia e religião. (MUNANGA & GOMES, 2004, p. 18)

Para tanto, utilizamos de alguns recursos didáticos em sala de aula, e outros recursos que extrapolaram este espaço. As principais técnicas e metodologias do trabalho foram: estudos dirigidos de leitura e interpretação de textos, mapas e gráficos do livro didático; censo escolar, fotografias e construção de gráficos a partir dos dados coletados; construção de mapas simbólicos; músicas e vídeos; debate em cada sala.

Dentre os principais resultados, tivemos a participação efetiva dos alunos nas diversas atividades propostas e, principalmente, a sensibilização para a questão étnico-racial, o respeito às diferenças e uma maior percepção pessoal sobre a identidade étnica de cada aluno.

2. Objetivos

Este trabalho visa compartilhar os métodos e resultados das atividades realizadas no ano de 2012 com os alunos dos sétimos anos A, B e C, de uma escola pública no município de Campinas, na disciplina de Geografia, de modo a contribuir para atividades a serem desenvolvidas por demais professores e discutir as questões étnico-raciais do Brasil.

O principal objetivo do trabalho foi analisar a composição étnico-racial brasileira e relacioná-la com o referencial vivenciado pelos alunos da Escola Municipal de Ensino

Fundamental (EMEF) Padre José Narciso Vieira Ehrenberg, no bairro São Marcos, em Campinas-SP.

Além disso, o objetivo do trabalho com os alunos foi de aproximar a teoria com a realidade dos educandos, uma vez que as atividades desenvolvidas puderam despertar o questionamento sobre a composição atual da população brasileira, bem como a percepção de cada aluno de sua identidade étnico-racial.

Dentre os objetivos específicos estavam a compreensão da formação do povo brasileiro, a interpretação dos dados a respeito da composição étnica e racial do Brasil, o questionamento sobre o mito da democracia racial, a reflexão sobre o racismo e preconceito, e a sensibilização à identidade étnico-racial.

É por isso que o Brasil, como país e como povo, oferece o melhor exemplo de encontro de culturas e civilizações. Cada um desses componentes étnicos ou culturais trouxe sua contribuição para a formação do povo e da história dos brasileiros; na construção da cultura e de nossa identidade. (MUNANGA & GOMES, 2004, P. 17)

3. Metodologias de estudos sobre a diversidade étnica do Brasil

Para a efetivação dos objetivos propostos, nos valem de diversas atividades em interação com os educandos, dentre as quais foram as realizadas em grupo que despertaram maior envolvimento, tendo como elemento central a elaboração e a aplicação de questionários (um censo escolar) com o objetivo de perceber a autodeclaração racial seguindo o mesmo formato do censo do IBGE (branco, preto, pardo, amarelo, indígena) e o uso de fotografia para posterior discussão da chamada autodeclaração.

Os negros brasileiros de hoje são descendentes de africanos que foram trazidos para o Brasil pelo tráfico negreiro. Muitos deles são mestiços resultantes da miscigenação entre os negros e brancos, negros e índios. No censo brasileiro, os mestiços são classificados como pardos, mas alguns deles, por decisão política ou ideológica, se consideram negros ou afrodescendentes. (MUNANGA & GOMES, 2004, p. 18)

Os alunos das turmas dos sétimos anos A, B e C desenvolveram o trabalho. No estudo do espaço geográfico brasileiro priorizamos os seguintes temas: formação da população brasileira, diversidade étnica e racial brasileira, autodeclaração racial e racismo.

Inicialmente, cada professor trabalhou juntamente com seus respectivos alunos, a discussão teórica sobre a formação do povo brasileiro, com os primeiros habitantes indígenas, a chegada dos portugueses, a escravização dos povos africanos na economia canavieira e, por

fim, a entrada de imigrantes. Além disso, foi passada e discutida a composição étnico-racial do Brasil, por meio dos dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com a classificação em cinco categorias: branca, preta, parda, amarela e indígena. Esse estudo inicial foi realizado através da leitura dirigida dos textos do livro didático (Projeto Araribá Geografia – 7º ano, 2009) e outros textos complementares sobre o referido assunto.

Na sequência, foram realizadas as atividades do Censo Escolar, com a intenção principal de identificar a composição étnico-racial dos alunos da escola Padre Narciso, segundo sua própria percepção.

De acordo com Pontuschka (2009, p. 183) “quando grupos de alunos, coordenados por professores, realizam uma pesquisa de campo no local em que vivem (...) passam a reconhecer e valorizar o patrimônio cultural de seu lugar e de seu país”.

Primeiramente, foi realizada uma pesquisa na própria sala de aula, para analisar a melhor metodologia para realizar uma pesquisa na escola, com a elaboração de um questionário e sistematização e análise dos dados obtidos. Dando subsequência, as três turmas dos sétimos anos tiveram como referencial empírico as demais turmas do período vespertino da escola, sendo divididos, conforme a tabela 01:

Tabela 01: Referencial empírico dos alunos

Recenseadores	Recenseados	Nº de alunos
7º A	6º anos A, B, e C	93
7º B	8º anos A, B e C	78
7º C	9º anos A, B e C	66
TOTAL:	237 alunos	

Fonte: censo escolar dos alunos, 2012.

As atividades do censo escolar prosseguiram com a divisão demonstrada na tabela 01, sendo que cada sala do 7º ano ficou responsável por entrevistar um ano e todas as turmas, sendo que as salas dos sétimos anos foram divididas em equipe, e cada uma das equipes entrevistou uma sala.

Na figura 01, temos os alunos realizando a aplicação do questionário do censo demográfico escolar.



Figura 01: Aplicação do questionário do censo escolar

Além das respostas dos questionários, as turmas foram fotografadas, em uma foto coletiva, para a comparação desta com os dados da pesquisa: o embate visual da diversidade étnico-racial de cada sala versus os dados obtidos nos permite discutir a questão do preconceito e do racismo.

Após a coleta dos dados com o censo escolar, houve a sistematização e tabulação dos mesmos, com o trabalho envolvendo as três salas. Primeiro, organizaram os dados em tabelas e, em seguida, confeccionaram gráficos de barras e colunas representando as respostas da autodeclaração racial de cada turma da escola. Por fim, foi elaborado um gráfico completo, com a totalidade dos alunos do período vespertino da escola, que responderam o questionário.

Os dados coletados, bem como os trabalhos realizados, foram divulgados para toda a escola mediante a uma exposição durante uma feira científica-cultural na EMEF Padre Narciso, conforme observamos nas figuras 02 e 03.



Figura 02: Exposição dos dados do censo escolar em gráficos e as fotografias de cada sala



Figura 04: Gráfico dos dados totalizados da escola

Na sequência, os alunos também fizeram um mapa temático do Brasil com recortes de jornais e revistas de pessoas que representassem a diversidade étnico-racial do Brasil, conforme a figura 04, com os mapas de cada turma do 7º ano.



Figura 04: “FACES do Brasil” – mapas temáticos representando a diversidade da população brasileira

Por fim, para a discussão final, foi apresentado o clipe da música “Lavagem Cerebral”, de Gabriel, o Pensador. Esta música traz, de forma bem clara, a questão da composição étnico-racial do Brasil, explica o fato de o Brasil ser um país de intensa miscigenação e trata, ainda, do preconceito e do racismo, com um refrão marcante: “racismo é burrice”. Após a realização de todas essas atividades, pudemos realizar uma discussão mais aprofundada sobre o preconceito e o racismo, ainda muito presentes em nossa sociedade.

4. Considerações finais

O censo escolar foi realizado para perceber a autodeclaração racial e despertar nos alunos a questão de sua própria aceitação e orgulho de pertencer a um grupo étnico-racial. De acordo com Pontuschka (2009, p. 133) “a presença de diferentes grupos étnicos e de imigrantes com culturas bastante diversificadas ocasionou contatos nem sempre tranquilos, muitas vezes até conflituosos, com a convivência marcada pelo preconceito e pela discriminação.”

Percebemos que essa questão “da aceitação étnico-racial” por conta do racismo e discriminação, gritante na escola, já que grande parte dos alunos não se declara negro ou pardo, mas esse fato é visível nas fotografias. Essa é uma forma de racismo velada que já havíamos notado e confirmamos no decorrer do trabalho.

Assim, os resultados da pesquisa nos deram subsídios para discutir com os alunos o mito da democracia racial, preconceitos, ações afirmativas e temas afins, fazendo o uso da música citada, o que teve um ótimo resultado, já que os alunos já estavam muito sensibilizados com o tema e também havia um trabalho paralelo da professora de história.

Desta forma, entendemos que a aproximação da realidade dos alunos ao conteúdo a ser trabalhado, o uso de um rap, fotografia, ou seja, diferentes abordagens sobre o mesmo assunto, bem como o trabalho entre pares (professores) mostraram-se de extrema valia como alternativa para um ensino melhor e mais adequado às necessidades dos alunos e da própria sociedade.

5. Referências Bibliográficas

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Características Étnico-Raciais da População - um estudo das categorias de classificação de cor ou raça 2008. Disponível em**

http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/caracteristicas_raciais/default_raciais.shtm, acesso em março de 2012.

Rede Municipal de Educação de Campinas. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos Anos Finais** – um processo contínuo de reflexão e ação. Org. GODOY, H. L. Campinas: Millenium, 2010.

MUNGANNA, K. GOMES, N. L. **Para entender no negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos**. São Paulo: Global: Ação Educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2004.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para aprender e ensinar Geografia**. 3ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PROJETO ARARIBA. **Geografia** - 7 ° ano. Obra coletiva. São Paulo: Moderna, 2009.